VIE PÉDAGOGIQUE

méro 114 Février · Mars 2000

DOSSIER

Les cycles d'apprentissage : un chantier ouvert

Québec

2007-02622/

février-mars

sommaire

mot de la rédaction
4

LA RÉFORME DU CURRICULUM : UN CHANTIER À LA MESURE D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE
par Marthe Van Neste
La mise en œuvre du nouveau curriculum interpelle à plus d'un titre les directeurs et les directrices d'établissement scolaire qui auront à animer et à soutenir leur équipe, de l'étape d'appropriation des orientations et des concepts à celle de l'application et de la réflexion sur l'expérience vécue. Convaincue que les directions d'école sauront relever le défi, l'auteure attire leur attention sur quelques champs d'action.
5

POINT DE VUE SUR LA PÉDAGOGIE DU JEU
par Gilles Rioux
Préconisé comme approche pédagogique auprès des enfants de l'éducation préscolaire, le jeu n'est pas toujours exploité à fond parce que ses multiples possibilités sont souvent méconnues. Éducateur d'expérience, l'auteur ouvre des avenues qui méritent d'être explorées afin de rendre le jeu plus présent dans la classe maternelle.
9

EN QUOI CONSISTE LE SAVOIR DES ENSEIGNANTS ? COMMENT LES PRATICIENS ACQUIÈRENT-ILS TOUTES LEURS CONNAISSANCES ?
par Liliane Portelance
Voici une synthèse des travaux des chercheurs qui tentent de cerner en quoi consiste exactement le savoir des enseignants ainsi que la façon dont ils l'acquièrent.
43

LA RÉFORME DU CURRICULUM : UNE ADHÉSION RÉFLÉCHIE À UN CHANGEMENT PEU BANAL
par Claude Lessard
Tout changement d'envergure suscite son lot de résistances. Cependant, avant de le refuser ou d'y adhérer, une analyse lucide s'impose. Malgré quelques inquiétudes, Claude Lessard relève de bonnes raisons de s'y engager.
47

LE PROGRAMME PAIR : UN MOYEN D'AIDER LES ÉLÈVES REDOUBLANTS AU PRIMAIRE
par Anne Julien
Malgré les données de la recherche sur l'inefficacité du redoublement, on sait que certains élèves redoublent quand même. Aussi, pour atténuer les effets négatifs de cette mesure, une équipe de spécialistes a mis au point un programme d'aide particulier.
52

en abrégé
55

lus, vus et entendus
56

histoire de rire
58

dossier

13 LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : UN CHANTIER OUVERT

L'implantation de trois cycles d'apprentissage au primaire de même que celle de deux cycles différents de ceux que l'on connaît au secondaire constitue une des grandes nouveautés de la réforme du curriculum. Cette nouveauté cause de nombreuses inquiétudes parce que sa mise en œuvre entraînera de grands changements, pour ne pas dire des bouleversements, dans l'organisation du travail à l'école. *Vie pédagogique* explore le sujet sans l'épuiser cependant. En quoi consiste les cycles d'apprentissage ? Sommes-nous les seuls à nous y intéresser ? Par où et comment commencer ? Comment travailler en équipe ? Que peut-on faire au secondaire et à l'université pour s'y préparer ? Voilà les questions qui sont examinées dans le présent dossier et qui, nous l'espérons, contribueront à alimenter les discussions qui auront lieu dans chaque école.

DU TEMPS POUR APPRENDRE ! TABLE RONDE SUR LES CYCLES D'APPRENTISSAGE
par Monique Boucher
14

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : UNE STRUCTURE PUISSANTE, MAIS CONTRAIGNANTE
par Jacques Tardif
17

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : QUELQUES EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES
par Claude Lessard, Jean Archambault, Suzanne Mainville et Lucie Lalancette
22

COOPÉRER DANS LES ÉQUIPES DE CYCLES
par Monica Gather-Thurler
27

METTRE EN ŒUVRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : DES ÉQUIPES EN MARCHE

À L'ÉCOLE ENFANT-SOLEIL, UN PREMIER PAS VERS L'OUVERTURE DES CLASSES
par Luce Brossard
31

À L'ÉCOLE PRIMAIRE STE-FOY, LA CRÉATION D'UN ESPRIT D'ÉQUIPE
par Guy Corriveau
33

À L'ÉCOLE SELWYN HOUSE, LA MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE QUI FAVORISE LE DIALOGUE
par Luce Brossard
34

À L'ÉCOLE INSTITUTIONNELLE LOUIS-LAFORTUNE – DES CHEMINOTS, RECHERCHE, EXPÉRIMENTATION ET FORMATION CONTINUE VONT DE PAIR
par Luce Brossard
35

À L'ÉCOLE BIENVILLE, UNE DÉMARCHE DE CHANGEMENT ANIMÉE EN DUO
par Guy Corriveau
37

À L'ÉCOLE DES RAMILLES, DES CLASSES MULTIPROGRAMMES ET DES ÉQUIPES DE CYCLES
par Luce Brossard
38

AU SECONDAIRE, UNE RÉFLEXION À ENTREPRENDRE MAINTENANT
par Luce Brossard
40

SE PRÉPARER AUX CYCLES D'APPRENTISSAGE DÈS L'UNIVERSITÉ : UN APPEL À LA RELÈVE
par Arthur Marsolais
41

Numéro 114
février – mars 2000
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Télec. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca
Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
Direction
Luce Brossard
Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Monique Boucher
Luce Brossard
Lise Dubuc
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Nicole Gagnon
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Neste
Secrétariat
France Guillot
Coordination à la production
Lyne Côté
Distribution
Lise Duchesne
Conception graphique
Ose Design
Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans
Imprimeur
Imprimerie L'Éclaireur
Photo de la page couverture
Denis Garon
Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (514) 864-4201
Téléc. : (514) 864-4232
Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 236055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
On peut recevoir, gratuitement, au Québec, *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

Décrocher des « exceptions consolantes »

Vous arrive-t-il d'assister ou de prendre part à une discussion au cours de laquelle les participants examinent l'efficacité de pratiques répandues, comme le redoublement ou l'utilisation des systèmes d'émulation ou encore l'enseignement magistral, en s'appuyant sur des données récentes de la recherche sans que quelqu'un signale un cas particulier qui échappe à la règle générale ? Ainsi, une personne cite parfois un élève à qui le redoublement a été profitable, tandis qu'une autre se rappelle un enseignant qui arrivait à captiver ses élèves une heure durant par ses exposés enlevants. Ce sont là des « exceptions consolantes », tout comme celles que mentionnait au début du XXe siècle un collaborateur de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, en parlant des quelques élèves des milieux populaires qui, grâce à des bourses d'études, pouvaient obtenir un diplôme[1].

Pourquoi nous raccrochons-nous sans cesse à des exceptions au lieu de nous intéresser à l'ensemble des élèves qui ne retirent rien de ces pratiques quand elles ne leur nuisent tout simplement pas ? Avons-nous été à ce point marqués par notre propre façon d'apprendre la grammaire pour accorder encore aujourd'hui plus d'importance aux exceptions qu'à la règle ? Heureusement, nous assistons à un virage en matière d'enseignement de la grammaire et nous pouvons espérer qu'à l'avenir nous attirerons l'attention des jeunes plus sur l'observation des régularités que sur l'énumération des exceptions. Est-ce parce que nous considérons qu'en éducation la science ne provient que du particulier et qu'aucune règle générale ne saurait exister ? Si tel était le cas, nous nous abstiendrions de donner le même enseignement à tous en même temps ou d'appliquer la même mesure à tous les élèves. N'est-ce pas plutôt qu'en prenant au sérieux les résultats de la recherche nous nous retrouvons dans l'obligation désagréable de nous interroger sur nos façons de faire, voire de les changer ? Mieux vaut alors nous remémorer quelques « exceptions consolantes » qui existent, nous n'en doutons pas, que de mettre le pied dans un engrenage qui pourrait bien nous entraîner dans une démarche de changement, inconfortable et parfois même totalement bouleversante, il faut bien le dire.

Cependant, la présente réforme des programmes d'études nous invite à courir le risque de changer puisqu'elle prend appui sur un constat d'échec de la pratique actuelle à faire faire au plus grand nombre d'élèves possible des apprentissages durables et utilisables ainsi que sur des données de la recherche en ce qui concerne l'apprentissage et la motivation. Nous savons maintenant, entre autres choses, que les élèves n'apprennent pas tous de la même façon, que chacun construit ses connaissances à partir de celles qu'il possède déjà, que les compétences s'acquièrent dans l'action et que l'évaluation modèle l'enseignement et l'apprentissage. Pouvons-nous feindre d'ignorer ce que nous savons[2] ? De ces connaissances découle en toute logique la conclusion que l'enseignement magistral (certains disent enseignement frontal ou enseignement simultané) ne peut plus être la pratique pédagogique dominante dans les écoles, même si, par ailleurs, chacun d'entre nous a connu dans sa vie au moins un professeur qui arrivait, grâce à ses exceptionnels talents de communicateur, à faire apprendre ses élèves de cette manière. Du reste, le fait de pouvoir nommer un ou deux professeurs passionnés et passionnants parmi la cinquantaine qui nous ont enseigné devrait être suffisamment éloquent pour nous inciter à ne pas chercher le réconfort dans ces quelques exceptions et à voir s'il n'y aurait pas lieu de délaisser peu à peu l'image mythique du professeur brillant transmetteur de contenu à des élèves ouverts et réceptifs pour chercher plutôt les façons les plus efficaces de mettre l'ensemble des élèves en situation d'apprentissage.

Force est de reconnaître que transformer la perception que nous avons de notre rôle d'enseignant n'est pas simple du tout et qu'avant d'en accepter l'idée nous sommes prêts à explorer bien d'autres possibilités comme l'indiquent d'innombrables expériences faites en milieu scolaire. À titre d'exemple, la vague de projets suscitée par le plan Pagé a donné naissance à plus d'actions gravitant autour de la classe qu'à des innovations dans celle-ci, de sorte que la pratique pédagogique a été assez peu touchée. Nous pensons ici à l'aide aux devoirs, aux diverses formes de rattrapage, à la collaboration avec les familles ; toutes sont des actions louables en soi, mais elles n'empêchent pas les élèves d'être mis en difficulté ou en échec par une pratique quotidienne qui ne convient pas à tous dans la classe où, de toute évidence, ils passent la plus grande partie de leur temps quand ils sont à l'école. Comme le fait remarquer Jean Houssaye dans un article paru récemment[3], ces actions compensatoires instituent une pédagogie de soutien qui dispense de mettre en œuvre une pédagogie différenciée dans la classe elle-même. Il affirme que la pédagogie de soutien « *se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l'ordre scolaire* » et va jusqu'à dire que son institutionnalisation « *signe la mort de la pédagogie différenciée* ».

Comme nous l'avons montré dans nombre de numéros de la revue, il y a des enseignants et des enseignantes et même des équipes-écoles qui, en oubliant les « exceptions consolantes », ont courageusement entrepris de transformer peu à peu la pratique pédagogique dans la classe elle-même en vue de rendre les élèves plus actifs et de leur proposer divers chemins pour apprendre et, nous l'espérons, pour s'évaluer et être évalués. Il ne faudrait pas cependant que les démarches de changement entreprises par ces équipes dynamiques deviennent à leur tour des « exceptions consolantes » qui justifient un *statu quo* général.

Luce Brossard

1. Ce fait est rapporté par Antoine Prost dans un article intitulé « Une quête constante de démocratisation », paru dans *Le monde de l'éducation*, n° 274, octobre 1999, p. 25
2. C'est le titre d'un article de Carl Glickman paru en septembre-octobre 1992 dans *Vie pédagogique*, n° 80, dans lequel il rappelle un certain nombre de choses que nous savons à propos de l'enseignement et de l'apprentissage.
3. Jean Houssaye. « Le soutien va-t-il tuer la pédagogie différenciée ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 376-377, septembre-octobre 1999, p. 13-15.

LA RÉFORME DU CURRICULUM : UN CHANTIER À LA MESURE D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE

par Marthe Van Neste

Nous voici devant cet énoncé de politique éducative qu'on demande à l'école de mettre en œuvre, sa direction devant en assumer le pilotage.

Après une année riche en turbulences structurelles avec le redécoupage des territoires scolaires, la mise en place des conseils d'établissement, l'implantation des maternelles à temps plein, la décentralisation de certaines opérations vers l'école et l'établissement de nouveaux réseaux de concertation, la tentation pourrait être grande pour les directions d'école de demander un peu de répit pour apprivoiser tous ces bouleversements. Mais il nous faut convenir que ces volets de la réforme, si nécessaires soient-ils, n'ont de sens que s'ils permettent d'en articuler l'essentiel : **offrir une école au curriculum riche et motivant**, le reste étant, tout compte fait, assez accessoire.

Il s'agit pour nous, les directeurs et directrices d'école, de faire vivre ce nouveau curriculum qui trouve sa légitimité dans un constat : celui de la nécessité incontournable pour l'école d'apporter des changements majeurs dans sa vision de ce que doit être la formation du jeune d'aujourd'hui, de son rapport au savoir et aux autres afin qu'il puisse accéder au statut « d'honnête homme ou d'honnête femme du XXI^e siècle[1] ».

Que fait-on maintenant de cette proposition de 40 pages qui a atterri dans l'école ? Par quel bout commencer ? Où sont les moyens de mise en œuvre proposés ? Qui va nous outiller ? Où et comment s'outiller ? Existe-t-il des scénarios d'implantation ? Voilà les questions qui nous habitent, nous, les directions d'école, qui savons bien que **c'est sur nos épaules que retombe la charge de faire en sorte que le curriculum officiel s'incarne dans ce que nous nommons le curriculum réel de l'école**.

Car c'est bien d'un curriculum réel qu'il nous faut parler ici, c'est-à-dire de ce qui se fait tangiblement dans l'école, de ce dont l'élève peut témoigner, de ce qui se constate, de ce qui s'observe.

Le curriculum réel d'une école est une entreprise de construction de sens pour l'élève à partir des plans architecturaux du curriculum officiel qui, lui, porte les valeurs et les attentes d'une société donnée.

Nous venons de parler d'architecture. Nous connaissons les rapports entre l'architecte, l'ingénieur et le client : le premier demande au deuxième de mettre en place une armature capable de soutenir les lignes audacieuses esquissées sur la planche à dessin et le troisième détient les cordons de la bourse. Le toit du Stade olympique, cela vous dit quelque chose ?

Ne se sent-on pas aujourd'hui, comme direction d'établissement, investi de l'énorme mandat de savoir comment faire émerger concrètement les propositions de *L'école, tout un programme* dans chacun de nos établissements ? Tout comme l'ingénieur, n'a-t-on pas le sentiment de se faire demander : « Maintenant que le plan est arrêté, mets-moi une structure là-dedans pour que ça tienne debout en te souvenant que nous sommes au bout de nos ressources » ?

Après avoir pris en considération tout le rationnel qui sous-tend le pourquoi de la réforme du curriculum, après avoir pris connaissance de chaque élément de l'énoncé de politique, le moment est venu de nous demander quels sont les problèmes organisationnels qui sont soulevés par la mise en œuvre du curriculum ? Est-il possible ? Est-il réalisable ?

D'entrée de jeu, je tiens à affirmer que j'ai la conviction profonde que, si nous y croyons et que nous nous engageons ensemble dans ce chantier, nous saurons, **le temps aidant**, construire une école qui relève le défi des attentes que la société québécoise entretient à son égard. Mais, j'ajoute aussitôt que nous avons du pain sur la planche...

Trois objets m'apparaissent comme au centre de la mise en place du nouveau curriculum et ils deviennent, du même coup, au cœur des problèmes organisationnels que nous avons à dénouer :

1. **Le développement effectif des compétences transversales.**
2. **L'implantation nécessaire d'une nouvelle organisation du travail.**
3. **L'apport essentiel de la formation continue.**

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : UNE BONNE IDÉE QUI RISQUE DE MAL TOURNER

Quand nous avons constaté que l'énoncé de politique introduisait le concept des compétences dites « transversales » dans le curriculum, bon nombre d'entre nous, sinon la majorité, avons applaudi avec enthousiasme.

Créer à l'école l'obligation « de poursuivre l'acquisition de compétences et, dans certains cas, d'attitudes qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et qui doivent être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école[2] », voilà un projet emballant qui touche enfin les « vraies affaires ».

Nous savons trop bien que l'école doit offrir une formation qui implique non seulement l'acquisition de connaissances structurantes et une information organisée, mais aussi l'apprentissage de démarches systématiques de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de critique et de résolution de problèmes.

Nous savons trop bien que l'école doit montrer à l'élève à travailler : planifier et organiser un travail, prendre des notes, respecter des délais, exploiter des systèmes informatiques, comparer et valider de l'information, utiliser des moyens multimédias, présenter des textes selon les règles de l'art, etc.

Nous savons trop bien que l'école doit montrer aux jeunes à vivre ensemble et à jouer un rôle actif dans leur milieu, qu'elle doit proposer une éducation en ce qui a trait à l'accueil, au respect des différences, à l'ouverture sur le monde, à la citoyenneté, à la résolution pacifique des conflits, à la tolérance, à la coopération, etc.

Photo : Denis Garon

Nous savons trop bien que l'école doit devenir un milieu orientant afin d'aider les jeunes à anticiper progressivement leur avenir en développant chez eux la volonté de réussir leurs études et d'acquérir la capacité d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et le monde du travail.

Nous savons trop bien que l'école doit s'acharner pour que les jeunes en viennent à la maîtrise de leur langue et que les enseignants de toutes les disciplines doivent proposer des apprentissages « langagiers ».

C'est tout cela, les compétences transversales. Fort bien, nous sommes largement d'accord sur l'orientation. Il ne reste qu'à concrétiser la démarche.

Non seulement l'énoncé de politique crée l'obligation d'une formation en ce qui concerne les compétences transversales, mais – corollaire logique – l'école doit également en assumer l'évaluation. Nous lisons à la page 31 de l'énoncé de politique qu'« **à la fin de la troisième secondaire, sera prévu un moment fort de l'évaluation des apprentissages, une sorte de bilan qui portera à la fois sur les contenus disciplinaires et sur les compétences transversales, quitte à évaluer celles-ci**

à partir de productions concrètes».

Nous ne sommes plus dans les vœux pieux. Il nous faut mettre en place une série d'activités et de moyens concrets à l'aide desquels l'élève construira sa maîtrise de processus intellectuels, méthodologiques, sociaux et de communication et, en outre, en démontrera l'acquisition et l'intégration.

Comme directions d'établissement, nous avons à susciter tout un travail de conception et d'intégration; il nous appartient de trouver le «*comment faire*» et de créer les dispositifs par lesquels «*les choses peuvent arriver*».

Les compétences transversales ne peuvent venir au monde que si l'école se met en état de projet. À cet égard, **les stratégies de départ que nous utiliserions avec nos équipes seront cruciales.**

Je pense que nous devrions avoir une approche très pédagogique avec les membres de notre équipe. Nous devrions commencer bien simplement avec eux, là où ils en sont au regard de leur histoire culturelle, cognitive ou affective, partir de leurs connaissances antérieures pour que, progressivement, ils donnent un sens à ce nouveau concept qu'est celui des compétences transversales.

Tout comme avec les jeunes, travailler de cette façon avec des adultes peut sembler très long. Il serait certainement plus rapide d'exposer le savoir à acquérir et de vite proposer de l'action que d'accompagner les enseignants dans une compréhension commune de chaque compétence transversale. Mais, ce temps est vital dans l'enclenchement du processus et, comme responsables de l'école, nous avons le droit de l'exiger de quiconque voudrait nous «encarcaner» dans un échéancier implacable.

Dès le départ, nous aurons à engager nos équipes dans l'aller-retour d'une constante interprétation grâce aux interactions du groupe et ainsi à atténuer peu à peu la résistance au changement qui ne manque jamais d'apparaître.

À cela s'ajoute un autre écueil: celui de tenir un discours vide ne permettant pas aux enseignants de relier les nouvelles données à leur pratique quotidienne. De là à constater que le changement n'apporte aucun gain et que, encore une fois, on propose une démarche de «coupe à blanc», le pas est vite franchi.

Dans cette stratégie de départ, nous aurons à être très présents, même si ce sont d'abord les enseignants qui réfléchiront et discuteront. Nous les aiderons par notre confirmation ou notre infirmation des orientations prises, en pensant à haute voix, en rendant observable le processus mental qui est en train de s'élaborer, en profitant de la diversité pour créer de la cohérence. Alors, peu à peu, nous devrions assister à la construction d'activités authentiques voulues par nos équipes.

De fait, les enseignants expérimenteront la fierté de construire eux-mêmes leur savoir, de s'approprier une action choisie collectivement. Nous aurons drôlement bien réussi notre entreprise si, au terme d'une session de travail, ils peuvent exprimer leurs opinions sur cette manière de faire en disant – à la blague bien sûr, du moins je l'espère! – «C'était bien parce que la direction ne servait à rien!»

C'est seulement à partir de cette libération du savoir et de la détermination de l'action qui s'ensuit que l'école peut avancer dans la mise en place réelle des compétences transversales. Procéder autrement est, à mon avis, risquer de retomber dans les dérives «mécanisantes».

Photo: Denis Garon

Nous, les directions, sommes devant une nouvelle donne, que nous le voulions ou non. Des nouvelles responsabilités nous sont dévolues en matière de pédagogie. Jusqu'ici, nous disposions de programmes disciplinaires hyperdétaillés appuyés de manuels scolaires souvent confondus avec les programmes eux-mêmes. Ces programmes étaient élaborés pour des instructeurs à qui on demandait de les mettre en œuvre sans rechigner. Avouons que la direction tenait là une belle excuse pour ne pas intervenir puisque le tout se passait dans une salle de classe, derrière une porte fermée, et que «Saint-MEQ» avait veillé à tout.

Nous passons maintenant à une nouvelle ère. Désormais, le programme de formation devient un cadre à l'intérieur duquel les enseignants et les enseignantes auront à faire des choix pédagogiques qui s'appliqueront à la fois de manière disciplinaire et de manière interdisciplinaire, à la fois dans la classe et dans l'école. Dans ce contexte, les travaux de création, de concertation et de coordination revêtent une grande importance et les fonctions de pilotage sont essentielles.

Les compétences transversales sont l'illustration la plus manifeste et sans doute la plus insécurisante de l'inconnu dans lequel nous nous apprêtons à pénétrer mais, en même temps, quel défi intéressant!

J'exprime ici une inquiétude: nos besoins en matière de conseillance, tant pédagogique qu'organisationnelle, seront énormes. Aurons-nous les ressources permettant de les combler?

Une nouvelle organisation du travail ou comment faire du neuf avec du vieux

La deuxième dimension dont il faut nous préoccuper concerne le nouveau statut attribué au personnel enseignant et l'insistance sur une démarche de professionnalisation. Cette démarche, une fois menée à terme, conduit à une organisation du travail différente.

Il est clairement demandé aux enseignants et enseignantes de sortir d'un modèle mécanique et séquentiel qui en a fait des techniciens applicateurs pour passer à une pratique professionnelle où ils auront une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement. Les nouveaux programmes s'adresseront à des professionnels qui auront le droit de choisir les moyens qu'ils jugeront les plus appropriés pour exercer leur métier efficacement.

Il est aussi demandé aux enseignants et enseignantes de prendre une part active à la mise en œuvre du curriculum, de manière coopérative et engagée, pour assurer la cohérence de la formation des jeunes. La mise en place d'une formation liée aux compétences transversales en est l'exemple le plus éloquent. Les nouvelles technologies, les démarches relatives à des projets, l'achat en groupe de moyens d'enseignement ou d'équipement, l'interprétation partagée du programme et de l'évaluation appelleront de nouvelles formes de coordination. Les capacités d'expression et d'écoute, de négociation, de planification, d'animation du débat seront sollicitées de façon massive.

L'introduction des cycles d'apprentissage pourrait être le moteur de cette nouvelle organisation du travail. Le passage de l'espace de temps limité qu'est l'année scolaire à celui, plus large, qu'est le cycle permet de déterminer les objectifs et les contenus d'apprentissage de façon plus intégrée, de mieux différencier l'enseignement et de soutenir des parcours plus individualisés.

Ce type d'organisation conduit l'équipe enseignante à déterminer la continuité d'ensemble, les actions de soutien et de remédiation, les modalités de suivi et d'évaluation. Cette organisation par cycle modifie l'équilibre entre les responsabilités individuelles et les responsabilités collectives. Devient nécessaire, alors, non seulement un travail en équipe pédagogique, d'un échelon, mais aussi une coopération à l'échelle du cycle, puis, de l'école.

Par rapport à cette question de l'organisation du travail, arrêtons-nous au thème particulièrement «sensible» qu'est *l'utilisation du temps* tel qu'il est traité dans *L'école, tout un programme*. Même si la préoccupation de la répartition du temps est présente tant au primaire qu'au secondaire, elle est certes plus accentuée au secondaire par la présence généralisée de la spécialisation disciplinaire.

Photo : Denis Garon

D'après l'énoncé de politique, l'école et son conseil d'établissement auront désormais une marge de manœuvre dans l'élaboration de la grille-horaire quant à la répartition du temps alloué à chaque matière. De surcroît, la grille-matières du secondaire est modifiée de façon importante, puisqu'on propose un accroissement du temps dans certains programmes ou une diminution dans d'autres ou encore, la disparition de ce qu'il est convenu d'appeler « les petites matières ».

Au secondaire, dès la parution de l'énoncé de politique, nous avons vu, dans nos salles du personnel, des enseignants se précipiter sur les pages 24 et 26 pour voir en quoi leur tâche était préservée, améliorée ou réduite. Nous avons observé la mine réjouie des professeurs de français et celle déconfite des enseignantes d'économie familiale. La lecture de la politique du nouveau curriculum était terminée pour ces enseignants. Tout ce qu'ils en retenaient, c'était le calcul qui détermine la tâche disciplinaire, le reste n'étant que littérature. Caricature ? À peine, je crois.

Quant à la plage réservée aux cours à option dans la grille-matières, là encore le risque est grand de devoir continuer à agir comme arbitre dans les luttes départementales pour arracher le plus d'heures d'enseignement possible. Les besoins des jeunes, eux ?

Il y a lieu de craindre, encore une fois, que la grille-matières ne continue à engendrer une vision linéaire et morcelée des apprentissages, voire de la formation et du développement personnel des élèves. Est-ce qu'elle favorisera une plus grande concertation des membres du personnel enseignant ? Y aura-t-il, dans nos écoles, plus d'activités permettant une meilleure intégration des savoirs et du soutien aux élèves ?

Il nous faudra être inventifs pour changer l'angle de lecture de cette grille-matières et parvenir à démontrer toute la marge de manœuvre dont peut jouir un établissement dans l'organisation du temps de l'apprentissage, à la condition que cette marge soit collective et utilisée dans une volonté de concertation.

La réalisation de projets d'établissement amène obligatoirement l'abolition de l'actuel modèle de détermination mécanique des tâches. Comme le rappelle le rapport Inchauspé, « c'est là un incontournable qu'il faut faire bouger[3] » et, comme directions d'école, nous sentons que nous avons peu de moyens devant cet état de fait qui relève d'ententes négociées sur le plan national.

Chose certaine, il faut que le milieu scolaire avance relativement à des questions comme la professionnalisation et l'imputabilité. Cela signifie, comme le dit Perrenoud, « qu'une collection d'individualités réunies presque par hasard dans la même école doivent se constituer en acteurs collectifs dans le champ d'une profession encore très individualiste[4] ». D'ailleurs, c'est à cette condition que le temps peut devenir au service de l'apprentissage et non de la promotion départementale.

Il importe également de tenir compte d'une autre dimension. Cette nouvelle organisation du travail signifie en clair la prise en charge de la démarche pédagogique de l'école par les enseignants et enseignantes. Par conséquent, nous faisons face à une redéfinition du pouvoir interne. Pour nous, les directeurs, cela implique le deuil d'être celui ou celle qui décide tout et de tout. Nous devenons la personne qui reconnaît la compétence professionnelle des enseignants en sollicitant leur expertise et leur collaboration pour assurer la qualité de la vie pédagogique de l'école. Désormais, nous aurons à déterminer un cadre clair dans lequel nous entreprendrons une démarche collective qui respecte l'expertise professionnelle plutôt que de procéder par directives.

Dans ces nouvelles conditions, comment une direction pourrait-elle se contenter d'adopter un mode de gestion étroit, centré sur l'administration des affaires courantes et ponctuelles au détriment d'une vision prospective des orientations de l'école ? Le modèle de gestion bureaucratique, qui est le pendant de l'approche mécanique de l'enseignement, n'a plus sa place. Il nous faut passer au mode participatif. Du pain sur la planche, disions-nous ?

Une nouvelle vision de la profession par la formation continue : une lutte à prévoir entre les modernes et les anciens

La question ne peut être contournée et nous aurons à y répondre rapidement. Au-delà de la réorientation disciplinaire des personnes qui enseignent des programmes voués à la disparition dans la grille-matières, par exemple, c'est à beaucoup plus que l'école est conviée dans l'énoncé de politique. **L'école doit changer parce que les jeunes changent et qu'ils vivent dans un monde où les perspectives d'avenir sont radicalement modifiées. Nous sommes convoqués pour construire une nouvelle vision éducative fondée sur LA RÉUSSITE POUR TOUS ET TOUTES.**

Claude Paquette rappelle que le monde de l'éducation fonctionne toujours à l'intérieur du *paradigme encyclopédique* qui se traduit par « une accumulation progressive des différents savoirs, lesquels sont présentés d'une manière linéaire et compartimentée. Il se concrétise par une pédagogie fondée sur le processus d'enseignement qui évalue la réussite en fonction d'une mesure quantitative des réponses retenues par l'élève après un temps donné. Il se développe par une pédagogie qui discrimine entre les "bons élèves" et les élèves qui ne sont pas capables de réussir. Dans ce contexte, un certain taux d'échec scolaire est acceptable. Ici, l'idée de "la réussite pour tous" n'est pas compatible avec la mission même de l'école. Plutôt, il faut parler de la réussite d'un maximum d'élèves qui ont la capacité d'apprendre selon le modèle prédéterminé[5] ».

Le modèle encyclopédique craque ; il ne tient plus, même pour l'élève motivé. Ceux et celles d'entre nous qui ont eu à travailler dans des programmes d'excellence comme celui de l'éducation internationale ont dû faire face à l'exigence exprimée par beaucoup de jeunes, d'une école qui leur permette d'utiliser leurs savoirs pour entreprendre des projets personnels ou collectifs. Eux aussi s'ennuient quand l'école est « ronronnante[6] », quand la parole est aseptique, la culture anémique, l'évaluation obsessionnelle, la compétition généralisée. C'est d'une école « bourdonnante[7] » dont ils nous parlent, une école fondée sur la créativité, la rigueur, la responsabilisation et le sens éthique.

On vient de parler des « bons élèves », mais comment s'y prendre, aujourd'hui, quand on a à instruire 25 heures par semaine, 36 semaines par année, durant 10 à 20 ans, des enfants, puis des adolescents, dont certains n'ont jamais demandé d'aller à l'école. Le caractère obligatoire de cette dernière fait qu'une proportion importante des jeunes n'ont pas librement choisi de s'instruire : c'est un état de fait dont il faut tenir compte.

L'école, qui oblige à l'accumulation de connaissances à régurgiter à l'examen, peut-elle être d'une quelconque utilité pour ces jeunes ? Ce type d'école peut-il durer encore longtemps ? Poser les questions, c'est sans doute y répondre.

C'est maintenant à la construction de compétences pour la vie qu'il faut nous attaquer, et le personnel éducatif est aux premières loges dans cette transformation. **Le renouvellement de la pratique pédagogique soutenu par une structure de formation continue apparaît comme la piste la plus prometteuse pour rendre l'école capable de remplir sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification des jeunes d'aujourd'hui.**

L'école n'a d'avenir que si elle dispose d'une équipe qui croit à une pédagogie qui respecte l'éclatement des démarches d'apprentissage tout

en intégrant les savoirs et en faisant accéder l'élève à son héritage culturel. Cela vaut tout autant pour Catherine, future physiothérapeute, Marie-Pier, future ambulancière, Richard, futur ingénieur, que pour Vincent, futur hockeyeur de la Ligue nationale.

Pour y parvenir, cette équipe doit établir une pratique professionnelle axée sur la collaboration, le questionnement, les projets communs, les mises à l'essai, les avancées, les retours, les ajustements. C'est une équipe qui apprend par son action et c'est ainsi que s'instaure, dans l'établissement scolaire, une culture de la formation continue.

La formation continue, c'est bien loin de se résumer à un atelier d'une demi-journée qu'on termine autour d'une bière, à une séance où on entend des « on le fait déjà » et des « on l'a déjà essayé et ça n'a pas marché ». Le monde scolaire est un des rares milieux de travail où la formation organisée pour les cadres et les enseignants n'est pas suivie de l'obligation d'une mise en œuvre par la suite (Paquette, 1995). On se fie au volontariat pour ce qui est d'essayer quelque chose ; on espère que quelqu'un s'y mettra. Pour la plupart des participants, la formation reçue devient un plus ou moins bon souvenir. On retourne dans sa classe sans que rien ne change ; aux mêmes problèmes, on applique les mêmes solutions qui ne fonctionnent qu'à moitié. La petite vie, quoi !

Il est clair que jamais l'école ne se transformera d'une manière importante si la formation ne devient pas un soutien pour l'action. La formation déclenche l'action, et l'action fait naître le besoin d'une nouvelle formation. C'est un cycle continu qui est le propre d'une profession vivante. Peut-on imaginer un chirurgien, diplômé des années 70, ne pas utiliser aujourd'hui les techniques au laser ?

Bien sûr, chaque enseignant et enseignante est responsable de sa formation, le perfectionnement au fil de la carrière étant devenu une exigence inhérente à la profession et à son évolution, mais il n'est pas évident que chacun s'en fera une obligation.

Nous constatons encore trop souvent dans nos établissements la pauvreté culturelle des contenus disciplinaires, l'ignorance des développements de la recherche sur l'éducation et sur le processus d'apprentissage, le refus d'une pratique professionnelle réflexive, des relations conflictuelles avec les enfants et les adolescents, la présence de préjugés, un individualisme ancré, une conception dépassée du jeune et de ses besoins, un manque de rigueur, le désabusement, etc.

Mais il y a aussi les autres... ceux qui portent un regard toujours neuf sur les jeunes, ceux qui aiment leur champ disciplinaire, qui y font constamment des découvertes et les partagent, ceux qui arrivent toujours de bonne humeur à l'école et prêts à relever de nouveaux défis.

Il me semble nous entendre penser : « Et qui va s'occuper de nous ? » Notre propre formation continue doit faire partie de nos préoccupations de base et – j'ose dire – au détriment, s'il le faut, de nos responsabilités administratives. Diriger l'école d'aujourd'hui nécessite de nouvelles habiletés et connaissances qui dépassent celles acquises uniquement sur le terrain. **À ce titre, nous avons à devenir le premier apprenant de l'école.**

Je nous entends toujours penser : « Eh oui ! Comme toujours, nous aurons à nous organiser dans un contexte de contraintes de temps et d'argent ! »

Transformer l'école en donnant un nouveau souffle au quotidien : le défi du directeur

Comme directions d'établissement, nous ne pouvons esquiver notre rôle central dans cette entreprise de mise au monde de l'école nouvelle. Le rapport Delors de la Commission de l'éducation de l'UNESCO nous le rappelle : « *Parmi les facteurs qui influent le plus fortement sur les performances des élèves, ce ne sont ni l'effectif des classes ni même la qualification des enseignants qui occupent la première place, mais le style de direction pédagogique et administrative de l'école*[8] ». Encore une fois, nous voilà renvoyés à la question de notre leadership, de notre rôle de rassembleur et de premier responsable de l'école. Décidément, nous n'y échappons pas !

Pour le directeur et la directrice d'école, les changements organisationnels exigés par le nouveau curriculum vont droit au cœur du leadership pédagogique. Les habiletés touchées dépassent de loin la mise en place d'un nouveau découpage de l'horaire avec toute la panoplie d'arbitrages qui l'accompagne.

C'est d'une direction que la vie pédagogique de l'école a besoin et non de l'administration d'une bâtisse. Pourtant, nous savons que nous ne pouvons nous soustraire aux problèmes de ventilation des gymnases et de fournisseurs qui ont égaré les commandes. Quel directeur peut se vanter de savoir exactement ce qui l'attend quand il entre le matin dans son école ? Nous sommes payés pour nous occuper des problèmes des autres, surtout s'ils surgissent à l'improviste. Pire encore, c'est ce qu'ils attendent de nous !

Malgré le temps et l'énergie que nous devrons toujours accorder aux tâches administratives, nous devons être clairs avec nos collaborateurs : ce qui compte pour nous avant tout, c'est la formation intellectuelle, sociale et éthique des jeunes ; ce qui est important, c'est la mission de l'école.

Il nous faudra accepter d'être informés sur les tendances, les enjeux et les problèmes didactiques, pédagogiques et éducatifs. Nous devrons nous donner des programmes de lecture, interroger et écouter les professeurs sur ce qu'ils enseignent et sur les démarches qu'ils entreprennent. Nous devrons aussi solliciter l'expertise et la collaboration des enseignants et enseignantes pour assurer la qualité de la vie pédagogique, tout cela pour en arriver à l'exercice d'un leadership que l'équipe-école consent à nous donner parce qu'elle reconnaît notre compétence.

C'est de mobilisation qu'il nous faut parler désormais. Il faut nous engager dans un vaste mouvement de bascule d'une majorité d'éducateurs dans le camp d'une école qui fait le pari de former l'intelligence de ses élèves et ce, dans la vie scolaire de tous les jours. Le changement n'aura lieu que si l'on parvient à créer une masse critique suffisante pour devenir une majorité. Nous ne pouvons plus compter que sur les volontaires ; c'est tout le monde qui doit ramer dans le même sens. C'est à ce prix que l'école va survivre. Pour jouer notre rôle de rassembleur, nous devrons avoir une vision qui anticipe l'avenir, qui propose des objectifs stratégiques et une juste analyse de ce qui s'en vient. Avoir une vision, c'est contrôler l'incertitude de l'environnement, c'est rendre la turbulence plus acceptable, c'est donner un sens et une direction à l'action. Quel équipage peut résister à un tel pilote ?

Les personnes que nous dirigeons pourront également compter sur le fait que nous sommes des personnes responsables et courageuses, une responsabilité qui est faite à même l'empathie, la droiture et la solidité, tout ce qui fait que l'autre peut dire : « Je peux compter sur toi. » Le courage, quant à lui, procède de cette énergie généreuse qui nous fait avancer malgré le doute et le scepticisme.

Voilà en quoi le curriculum nous permet d'espérer. Je nous souhaite bon courage…

Au moment où elle a rédigé cet article, Marthe Van Neste était directrice de l'école Saint-Michel à Sillery (Commission scolaire des Découvreurs).

Références bibliographiques

CHABOT, Marcel. « Plaidoyer pour une école bourdonnante », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 19-21.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997.

PAQUETTE, Claude. *Jalons d'une école pour tous*, Direction régionale de la Montérégie, ministère de l'Éducation, Québec, 1996.

PERRENOUD, Philippe. « Participer à la gestion de l'école », *Éducateur magazine*, n° 1/98, Genève, p. 7.

RIEL, Richard. « La responsabilité propre de l'école : Former l'honnête homme du XXIe siècle », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p.16-18.

UNESCO. « *L'action mondiale pour l'éducation* », rapport présenté à la Commission de l'éducation , Genève, 1996.

1. Expression utilisée par Richard Riel dans un article de *Vie pédagogique* n° 106, page 16.
2. *L'école, tout un programme*, p. 18.
3. *Réaffirmer l'école*, p .41
4. *Participer à la gestion de l'école dans Éducateur magazine*, n° 1/98, p. 7.
5. *Jalons d'une école pour tous*, p.22
6. Expression utilisée par Marcel Chabot dans un article de *Vie pédagogique*, n° 106, p. 19.
7. *Ibid.*
8. *L'action mondiale pour l'éducation*, p. 39.

POINT DE VUE SUR LA PÉDAGOGIE DU JEU

par Gilles Rioux

INTRODUCTION

Le présent document ne constitue pas un compte rendu de la documentation ni de la recherche actuelle sur l'utilisation du jeu à des fins pédagogiques. Il s'agit plutôt d'un cri du cœur, d'une présentation de croyances et de pratiques que mon expérience à l'éducation préscolaire m'a permis de construire avec les années. Au début du texte, j'attire l'attention du lecteur sur certaines pratiques très répandues en maternelle qui ne cadrent pourtant pas avec le discours véhiculé dans le milieu. J'essaie par la suite de définir brièvement le jeu, de le placer dans un cadre plus général et de le situer dans le développement de l'enfant de façon à lui donner la place qui lui revient dans la pédagogie d'une classe d'éducation préscolaire. Enfin, je tente de dégager différents types d'interventions caractérisant un éducateur qui se préoccupe de l'approche par le jeu en classe maternelle et je termine par des exemples et des pistes d'action.

QUAND LE JEU N'Y EST PAS !

Le programme d'éducation préscolaire affirme que l'enfant apprend par le jeu et que nous devons donc faire de cette approche un principe de base de notre pédagogie. Qu'en est-il effectivement dans la réalité ? La tentation n'est-elle pas grande de considérer comme plus sérieux un atelier où l'enfant a la « tâche » de colorier, de découper, d'associer des images et de les coller dans un certain ordre pour se conformer au modèle de la bonne réponse attendue ? Copier différents mots à l'aide de modèles pendant une semaine, colorier ou peindre des formes préétablies, découper suivant une ligne pointillée, faire un bricolage qui donne un produit semblable pour chacun des enfants de la classe, est-ce jouer ?

Je ne pose pas la question pour éliminer complètement ces activités. Elles peuvent constituer un maillon d'un scénario d'apprentissage ou un élément ponctuel d'évaluation. Dans certains contextes, elles peuvent faire partie d'un jeu. Il est même possible d'en dégager des habiletés pour en justifier l'existence. On doit cependant convenir de leurs limites. Dans la plupart des cas, ces activités servent surtout à sécuriser les éducateurs et les parents, qui ont besoin d'un produit tangible, et certains enfants qui, eux, ont besoin de conformité. Disons-le, elles ne sont souvent que des activités de dépannage qui occupent bien les enfants.

QU'EST-CE QUE LE JEU ?

Si le jeu doit occuper une place importante à la maternelle, il faudrait bien arriver à le définir d'une façon utile à la pratique. Le concept de jeu dans le langage populaire est utilisé de toutes les façons. On parle de jeux d'exercice, de jeux d'adresse, de jeux de manipulation, de jeux de société, de jeux sportifs, de jeux éducatifs, de jeux de simulation, de jeux de stratégies, de jeux symboliques, de jeux électroniques, de jeux dramatiques, et j'en passe sans oublier les jeux amoureux et les jeux de pouvoir.

Dans un article publié récemment (*Revue française de pédagogie*, n° 119, avril-mai-juin 1997), Gilles Brougère nous propose cinq critères qui, réunis, qualifient le jeu. Ainsi, nous nous rapprochons de sa véritable nature à mesure que les critères s'additionnent. Le premier critère fait référence au « faire semblant », c'est-à-dire à l'activité comme filtre de la réalité. Cela suppose un accord tacite, une sorte de métacommunication entre les partenaires pour définir le cadre du jeu et sa signifiance. Remarquons que cette ébauche de la communication sur la communication est une compétence de nature transversale. Le deuxième critère est celui de la décision à prendre sur les suites à donner au jeu, impliquant chaque fois un libre choix et cette capacité importante de prendre des initiatives pour résoudre les problèmes soulevés par l'intervention du dernier joueur. Le troisième critère évoque la présence de la règle. Qu'elle soit déterminée à l'avance, discutée ou inventée à mesure, son établissement implique une négociation qui ne peut que favoriser la compétence sociale. Le quatrième critère nous ramène à la futilité du jeu en ce sens qu'il n'a pas de conséquences. En effet, il permet à l'enfant d'explorer et d'expérimenter sans que ses erreurs et ses échecs nuisent trop à son estime de soi. Enfin, le cinquième critère fait référence à l'impossibilité de prédire l'issue du jeu. C'est pour l'enfant une façon d'apprendre à prendre des risques. Donc, chacun des critères qui précèdent comporte un potentiel éducatif certain que l'importance et la couleur données au jeu feront ressortir.

Photo : Denis Garon

LE RÔLE DE L'ÉDUCATEUR

Dans la pratique, la question suivante demeure : Pour vous, le jeu est-il essentiel dans le processus d'apprentissage de l'enfant de 5 ans ou n'est-il qu'un « enrobage sucré » de vos visées pédagogiques ? Le coin des jeux symboliques ou des blocs de construction est-il aussi important pour l'apprentissage et le développement des enfants que celui des jeux de tables ? Les ateliers d'arts et de bricolage sur des thèmes ouverts sont-ils aussi importants que ceux comportant des fiches de lecture ou de mathématique ? Quand est-il temps de devenir plus systématique et d'entreprendre une démarche d'enseignement ? Quand est-il temps de jouer ou de faire jouer ? Ces questions peuvent être difficiles, mais chacun et chacune doit arriver à y répondre au quotidien.

Sur le terrain, l'éducateur doit toujours assumer le double devoir d'assurer la cohérence et l'efficience. Cohérence entre sa théorie de l'apprentissage, ses valeurs pédagogiques, sa lecture pour ce qui est de la pertinence des actions observées ainsi que sa perception de son mandat tel qu'il est défini dans un programme d'études et les scénarios d'activités qu'il met en place, les interventions auprès des enfants de sa classe ou les environnements qu'il crée. Efficience en ce sens que son intervention ainsi que l'activité qu'il suscite seraient les meilleures possible pour l'individu et le groupe. De plus, sa disponibilité d'expert doit être bien répartie pour que chaque enfant puisse en tirer le maximum. L'éducateur doit gérer au mieux son temps, son énergie, ses ressources et l'environnement dont il dispose.

Il doit également situer ses activités à l'intérieur d'un continuum entre un degré de fermeture sécurisante pour l'enfant, mais associé à des habiletés de premier niveau, et une plus grande ouverture faisant appel à des habiletés supérieures avec, cependant, la contrainte de pallier le manque de clarté que cela suppose au départ.

Parallèlement aux considérations qui précèdent, le choix en classe d'un type d'activité, soit un enseignement systématique, appliqué à un ou plusieurs enfants et impliquant

des exigences précises ainsi que des contrôles plus ou moins « enrobés » à chacune des étapes du processus, par opposition au jeu, qui implique la liberté de l'enfant ainsi que des règles tacites établies de façon spontanée et qui se conjugue toujours au présent, ne me semble pas devoir faire partie d'un continuum. Le jeu doit être libre, spontané, contextuel, sans objectif de production et avec une fin que seule la dernière action laisse prévoir. En revanche, une démarche d'enseignement comporte des objectifs, suit un processus logique et contraint ses protagonistes à produire un résultat évaluable. Les deux approches exigent autant de professionnalisme de notre part. Chacune contribue de façon particulière au développement de l'enfant. Autant l'approche comportant des tâches et des leçons de choses est tributaire d'une démarche rigoureuse d'enseignement associée à une planification de la motivation et du transfert, autant l'approche par le jeu exige une bonne connaissance de l'enfant, une excellente communication avec lui, un opportunisme pédagogique et une capacité de faire face à l'imprévu qui font appel à toute l'expérience et au doigté de l'éducateur. La pédagogie du jeu ne consiste pas uniquement à laisser jouer l'enfant. Elle met aussi à contribution l'éducateur, en lui demandant une certaine expérience de travail avec les enfants d'âge préscolaire, un certain référentiel concernant ce qui se passe dans sa tête et surtout une façon d'agir avec l'enfant en classe.

Un moyen de communication

Le jeu, présent chez les animaux évolués, fait aussi partie des moyens de communication humaine. Cette forme de communication est dite analogique et se rapproche du geste, du rêve et de la représentation imagée (symboles, métaphores). Par opposition, la communication de type digital permet un échange d'information sur les objets de même qu'une transmission du savoir et utilise, par convention, des signes arbitraires (mots de la langue, signes de l'écriture). L'enfant de 5 ans communique encore beaucoup de la première façon. Son expression verbale se passe difficilement d'un contexte, d'objets, de gestes et de symboles pour étayer la communication. Sa logique est floue ; il gère difficilement la séquence des événements et le temps. Le jeu utilise les mêmes règles syntaxiques que le langage analogique en ce sens qu'il ne se déroule qu'au présent, qu'il est plutôt inductif, qu'il est non logique et qu'il passe par une simulation, une analogie, une métaphore ou un symbole. Utiliser le langage analogique et le jeu pour rejoindre l'enfant, c'est se permettre d'établir une médiation entre les deux types de langages. Passer d'un langage à l'autre est une condition d'équilibre, de continuité et d'efficacité en ce qui concerne le développement de l'enfant et la construction de sa connaissance. Autant celui-ci a besoin d'apprendre à nommer et à catégoriser pour établir les schèmes conscients de sa pensée et de son comportement, autant il a besoin du jeu pour y faire appel et les intégrer dans un contexte sans conséquences. Le langage analogique représentant un moyen puissant de communiquer sur la relation, utiliser la pédagogie du jeu, c'est aussi permettre à l'enfant de tisser des liens étroits avec, dans certains contextes, les différents objets d'apprentissage.

Photo : Denis Garon

Le lien avec le développement de l'enfant

À la sortie du stade préopératoire de la pensée, l'enfant de la maternelle est en pleine possession des capacités de représentation et d'intériorisation de ses actes. Son champ d'action est la manipulation, l'utilisation de « symboles » liés à son expérience. Il peut faire appel à ses souvenirs, à ses actions, à ses émotions, à ses sens, à son imagination. Ce sont les assises de la pensée intuitive. Il peut « jouer » avec la représentation jusqu'à la limite de quelques concepts abstraits mais, en général, ne peut aller loin dans cette direction. Il ne peut pas non plus utiliser les « signes » sur lesquels il éprouve des difficultés sans le soutien d'un contexte très signifiant.

Notre rôle est de favoriser le plus possible l'action de ces mécanismes de représentation symbolique, de les évaluer, de les développer, de les faire travailler, de les équilibrer, de les rendre conscients chez l'enfant en l'aidant par la suite à les nommer. Les évocations sensorielles, émotives, gestuelles et kinesthésiques ne devraient pas nous rebuter dans la création de jeux. Les exercices et jeux de modification, de placement et d'association sur ces évocations ou leurs symboles ne devraient pas non plus nous être étrangers dans l'élaboration d'activités comportant des règles. En jouant, le recours à la manipulation, à l'utilisation de symboles, d'objets ou d'images, ainsi qu'aux mots représente un bon moyen de construire et de maintenir un pont pour favoriser le développement des habiletés transversales et métacognitives chez l'enfant.

La tâche qui nous incombe est de faire jouer l'enfant le plus possible en utilisant le matériel et les concepts maintenant à notre disposition pour le faire de façon de plus en plus professionnelle. Le jeu n'est-il pas le moyen tout désigné dont dispose l'enfant pour explorer et découvrir le processus de construction de ses connaissances ? Certains types de jeux ne correspondraient-ils pas mieux à certains styles d'apprentissage et d'autres ne permettraient-ils pas justement une exploration de styles complémentaires ? Nous avons le privilège de devenir guides et médiateurs dans cet univers. Nous avons la sagesse et l'expérience pour appuyer le jeu de l'objectivation et des transferts nécessaires par la suite. Nous possédons l'expertise nécessaire pour adapter les environnements et les interventions aux besoins du jeu.

En ce qui concerne l'approche par le jeu, un dialogue peut alors s'engager, dans lequel le scénario d'apprentissage s'appuie sur les observations recueillies pendant le jeu. Les étapes de ce scénario s'enrichissent d'amorces qui regroupent certains de ses critères. Après l'objectivation, l'apprentissage se prolonge et est transféré par la décision de l'enfant de le reprendre dans son jeu.

La préoccupation de favoriser une saine utilisation du jeu ne vise pas à éliminer d'autres aspects importants du développement de l'enfant

tels que l'exploration, la manipulation, l'expression, la création, l'acquisition structurée du savoir et sa mise en pratique. Au contraire, ces aspects se complètent et le rôle de l'éducateur est de construire des ponts entre eux. À la maternelle, le jeu, dans toutes ses dimensions ou avec tous ses critères, a sa place. Il n'est pas tout mais, dépouillé de un ou deux critères, il fait partie de tout.

Un éducateur qui joue

Puisque le jeu est important à la maternelle, à quoi ressemble un éducateur qui « joue » en classe ou quels sont ses types de jeux ? Un éducateur qui joue en classe s'appuie sur l'utilisation des aires de jeux symboliques, l'utilisation de l'objet en tant que symbole, l'exploitation de personnages imaginaires, l'expérience du jeu collectif, l'animation enjouée et la conversation fantaisiste. C'est sa façon de favoriser chez l'enfant l'acquisition de compétences générales, de faire fonctionner son appareil cognitif.

Le premier type est le jeu symbolique, dont s'occupe activement celui qui valorise le jeu en classe. Les coins affectés à ce type de jeu sont invitants et attrayants. Le matériel mis à la disposition des enfants est varié et change régulièrement. Ainsi, les situations sont régulièrement enrichies par du matériel déclencheur et des propositions de l'éducateur. Les enfants sont associés le plus possible à la conception, à l'enrichissement et à la production d'idées. Quand arrive le moment d'objectivation, l'éducateur ne manque pas de signaler les scénarios utilisés et les réalisations observées. C'est aussi le moment de mentionner d'autres possibilités pour les prochains jeux. On ne se limite pas dans ce type de jeu à de simples préoccupations affectives et sociales, mais le langage, l'écriture et la mathématique doivent aussi s'intégrer aux aspects plus traditionnels. L'adulte a la responsabilité d'enrichir et de complexifier le jeu ainsi que de faire en sorte que chaque enfant puisse y participer. Les règles du libre choix et de la gratuité doivent y demeurer en permanence, l'enrichissement se faisant par induction.

Un deuxième type serait celui de l'utilisation de l'objet en tant que symbole pour représenter concrètement des réalités complexes avec lesquelles on veut « jouer ». Ce type rejoint partiellement le jeu symbolique mais, dans le cas présent, le jeu est construit ou provoqué intentionnellement par l'éducateur. L'adulte recourt au deuxième degré pour engendrer des situations de résolution de problèmes. C'est une façon de construire des activités « d'enseignement » qui passent par une situation de jeu. Cette façon de voir se rapproche de l'art dramatique et même de l'essence de l'art plastique. Elle permet de reconsidérer le dessin ou le geste d'un enfant en particulier, d'établir avec lui une convention sur le sens à lui donner ou sur le choix du symbole qui le représentera. Elle permet de récupérer des informations orales ou écrites et de les symboliser pour que l'enfant puisse mieux les comprendre, les utiliser ou les assimiler. Ainsi, des situations de classement, de procédures, des démarches et même des évaluations peuvent être représentées de cette façon. Par exemple, trois objets pris au hasard peuvent symboliser, pour les enfants, trois critères dont il faudra tenir compte dans la présentation de leur « toutou » à la causerie. De la même façon, les animaux de la ferme de l'oncle Charles peuvent être représentés par des objets pour ensuite être classés ou pour que l'enfant leur « parle ». On peut aussi utiliser le raisin et le ballon pour expliquer le phénomène du jour et de la nuit en sciences ou une série de dessins et de pictogrammes pour illustrer la comptine ou l'histoire du jour. Il est ainsi possible de simuler des phénomènes ou de constituer une étape avant de passer à l'expression orale ou écrite.

Un troisième aspect du « jeu » de l'éducateur est l'exploitation de « personnages » en classe. Pour qu'un personnage puisse « vivre » en classe, il faut l'animer, lui prêter des émotions, des réflexions, des idées, des actions. On doit y croire soi-même ! Une fois le personnage « mis au monde », il appartient aux enfants et à l'enseignant de s'en faire un ami, un complice. En tout temps, le personnage imaginaire a droit à notre respect et peut même nous parler. Il peut représenter l'éventail des différentes relations entretenues avec les objets d'apprentissage. Il est, à ce titre, un outil puissant.

Le « jeu » de l'éducateur s'accomplit d'une quatrième façon dans

Photo : Denis Garon

l'art d'écouter les enfants de sa classe pour déclencher un jeu collectif. Ainsi, un projet ou une activité s'élabore dans l'instant avec eux, il se ramifie et se complexifie au fur et à mesure que les idées qui surgissent du groupe se canalisent. Dans ces moments magiques, l'éducateur est en processus de création avec les enfants. Son rôle consiste à faire sortir les idées, à les consigner, à aider les enfants à les organiser et à contribuer à maintenir l'enthousiasme initial ainsi que la complicité du moment présent. Cette action s'accomplit dans un mouvement parsemé de problèmes à résoudre ; elle est comme la trame d'un jeu dramatique qui conduira à une réalisation. Ce type de jeu implique l'intervention de l'éducateur pour l'organiser, le structurer ou l'enrichir de concepts, de défis ou de techniques, au même titre et avec la même gratuité que les enfants. C'est tout le groupe qui en dispose ensuite dans un jeu collectif. Ce n'est qu'après le jeu qu'une rétroaction peut se faire de façon rationnelle. À mon avis, le conte peut constituer une variante de cet aspect du jeu ou une amorce.

Un cinquième type de jeu est l'animation de l'éducateur. Dans ce rôle, il devient acteur. Ici, le jeu peut s'alimenter de deux composantes différentes : le personnage et la règle tacite. Le personnage, par son intonation et ses attitudes, est soit provocateur, dominant, quémandeur, désespéré, enjoué ou exubérant, etc. Ce qui compte, c'est qu'il soit assez caricatural et exagéré pour que les enfants réalisent eux-mêmes qu'il s'agit d'un jeu. Les livres de la collection Monsieur et Madame sont une bonne source d'inspiration pour les personnages ou l'application de règles. Les enfants répondent d'instinct à ce type d'animation par toute une gamme d'émotions et de réactions qui font naître plusieurs surprises et permettent des interventions de différents types. L'exploitation de la règle tacite dans l'animation doit, elle aussi, être assez caricaturale pour être perçue comme un jeu. Ainsi, on peut parler en modifiant sa voix, exagérer systématiquement un son sur lequel on veut attirer l'attention, utiliser de façon évidente des termes de sens contraire, oublier des mots, se donner un accent ou un défaut de langage,

parler une autre langue, se tromper de nom de façon volontaire, prendre à témoin un objet quelconque comme une personne à qui on s'adresse en tant qu'intermédiaire, mal comprendre ce que les enfants disent, etc.

Enfin, je ne saurais passer sous silence le jeu de la conversation et de l'interpellation fantaisiste. Il ne faut pas se gêner pour évoquer ces images les plus originales, les métaphores les plus surprenantes quand on parle avec les enfants. Chaque mot, chaque parole que l'enfant nous dit peut faire l'objet d'une interprétation ou d'un questionnement basés sur l'extrapolation d'une image fantaisiste. Tout est bon pour développer l'évocation, créer un conflit cognitif, poser un problème à résoudre et amorcer le jeu de la conversation. Par exemple, on peut répondre à « Je suis allé glisser hier » en demandant « Où ? » mais avec des idées fantaisistes comme « Sur une banane ou un savon ? » Les enfants adorent aussi les mots pris au pied de la lettre ou exploités avec humour. Pour recadrer un comportement, même l'interpellation peut devenir un jeu. Par exemple, à l'élève qui « traîne la patte », on dira : « Dépêche toi un peu, mon petit écureuil », à celui en colère : « Le tonnerre gronde. Ah ! ce que j'ai hâte au soleil », à celui qui oublie souvent une consigne : « Tu as oublié ton livre de recettes ». Dans un sens, l'allégorie qui est une forme beaucoup plus complète de ce type d'intervention, est aussi une sorte de jeu qui influe sur les comportements. On peut également utiliser le jeu pour reprendre le contrôle d'un groupe qui chahute en utilisant son imagination pour créer un jeu dramatique. Ainsi, les bruits peuvent devenir des fantômes qui entrent dans l'action ou se transformer en vent qui siffle dans les branches. Le contexte du jeu est parfois utilisé de façon subtile par l'entremise d'un personnage ou d'une mise en scène pour inciter un enfant à se dépasser ou exercer une certaine pression sur lui sans qu'un échec éventuel vienne diminuer son estime de soi, puisqu'il s'agit bien d'un jeu.

Le jeu partout à la maternelle

Le jeu peut faire partie de toutes les activités à la maternelle. Avec la complicité de son éducateur, l'enfant joue à le surprendre ou à l'épater, à le battre en compétition, à s'organiser pour lui faire une surprise, à lui jouer un tour ou à élaborer un projet.

Dans le coin de rassemblement, un bâton devient un micro, une boîte de carton sert de télévision. On joue à remplir un panier d'épicerie de mots à mémoriser, de termes sur un sujet donné, de rimes, d'associations d'idées convergentes ou divergentes, etc.

En mathématique, on joue à faire des séries, des suites ou des figures symétriques dans lesquelles on s'inclut et avec lesquelles on s'amuse. On joue au détective pour découvrir un objet ou une image parmi d'autres, on joue à classer, à trouver une règle logique, à mesurer, etc.

Avec un livre, on joue à deviner la suite de l'histoire, à en changer des parties, à prévoir le moment où l'éducateur va dire un mot ou une phrase hors contexte, à modifier les personnages ou leur caractère, à utiliser le nom des enfants de la classe dans l'histoire. On joue à lire, à trouver des mots, à inventer des histoires, à les jouer, à les écrire. On joue à composer des poèmes pour les présenter à la classe ou juste pour en rire.

En musique, on joue avec les différents timbres, la hauteur et l'intensité des sons, de même qu'avec la pulsation et le rythme qu'on associe à des objets, à des parties du corps, à des actions comme pour en faire des « signes » concrets. Les instruments et les pièces musicales combinés à des situations d'art dramatique représentent des occasions de jeu multiples et variées.

En art visuel, on joue avec un crayon qui danse, un pinceau qui chatouille, des couleurs qui s'embrassent, des formes qui s'étirent, se confondent ou se tricotent, des textures qui habillent ou des matériaux qui s'amusent ensemble.

En éducation physique, on joue à se transformer en animal, en objet. Toute la nature y passe ! Les cerceaux sont des maisons, des cavernes, des véhicules, etc. Les serviettes et les petits tapis deviennent volants, magiques ; ils se transforment en autos, en carrioles, en charrues, en hélices d'hélicoptères, en moulins à vent, etc. On voit, dans le gymnase, un cirque, une fosse aux lions, des précipices, des rivières, des murs de feu. On y participe à des chasses palpitantes, à des traversées de forêts enchantées.

Après le jeu, l'éducateur reprend toujours son rôle. Les mots viennent reconstruire l'apprentissage et préciser la relation. L'observation du jeu lui permet de structurer des interventions et des scénarios d'apprentissage pour ultérieurement aller plus loin. Pendant le jeu, il prend soin de suspendre ses actions sur la performance de l'enfant et de se concentrer sur la poursuite de l'action et les échanges ludiques.

D'autres pistes à explorer

Le tour d'horizon qui précède est plutôt bref et pourrait s'enrichir d'exemples, particulièrement pour ce qui est des jeux symboliques, des jeux de construction avec des blocs, des jeux de table, des jeux d'assemblage et de bricolage avec du matériel hétéroclite, des jeux d'eau, de sable et de modelage. On pourrait ajouter toute la panoplie des jeux de gestes et de mains reliés aux comptines, des jeux de Kim ou simplement les multiples occasions d'utiliser l'humour de situation, le langage métaphorique et les jeux de mots. L'aspect relatif aux sortes de jeux qui sont déjà mentionnés dans notre programme n'a pas été traité particulièrement, ni celui de la distinction entre les jeux individuels ou collectifs, organisés ou spontanés, coopératifs ou compétitifs, qui sont autant de variables qu'un spécialiste du jeu utilise au profit du développement de l'enfant.

Conclusion

L'approche par le jeu se défend puisqu'elle représente un outil puissant pour l'éducateur qui est au service du développement de l'enfant. Parallèlement, une démarche structurée d'enseignement doit aussi être présente à la maternelle. Le propos n'est pas de présenter ici le modèle d'une démarche d'enseignement ni la façon dont le jeu ou l'une de ses composantes peuvent y contribuer. Il est cependant clair pour moi que ce sont deux mécanismes différents qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. Dans le jeu existe une condition de liberté, de spontanéité et de gratuité qui est associée à un défi à relever ou un problème à résoudre : ne serait-ce que celui de respecter la règle établie, implicite ou tacite. Le jeu libre permet à l'enfant de développer ses mécanismes d'imagerie mentale, de transférer des savoirs et de les utiliser sans conséquences, d'entrer en relation soutenue avec des compagnons, de faire appel à certaines compétences transversales. Il indique à l'éducateur les zones à enrichir et les apprentissages à privilégier plus systématiquement. De façon complémentaire, l'enseignement portant sur des savoirs ou des habiletés précises relance souvent le jeu pour en augmenter la complexité et la richesse.

Toute cette approche par le jeu rejoint l'idée que le cerveau est un organe servant à traiter l'information et à lui donner un sens. Il traite autant une donnée « réelle » ou sensorielle qu'une donnée « imaginaire » plus ou moins symbolique. Plus s'établit la communication entre la dimension analogique et intuitive du traitement de l'information et celle du traitement digital et organisé des « données », plus le cerveau se raffine et s'organise. Remarquons que ce dialogue constant renvoie à la notion de style d'apprentissage qui caractérise, pour chaque apprenant, la partie du cerveau qui est spontanément privilégiée dans l'acquisition des éléments de culture. Nous avons le devoir d'enrichir cette démarche intellectuelle naturelle et la dialectique jeu et enseignement, pour viser des apprentissages, nous en donne l'occasion.

Enfin, la couleur de l'imaginaire dans le jeu a certainement besoin d'être apprivoisée pour certains enfants et doit être mise en relief par rapport à la réalité pour certains autres, mais elle a droit de cité. Il ne faut pas intervenir pour tenter d'éliminer la fantaisie et le jeu au profit d'une réalité soi-disant plus objective ou plus sérieuse, mais bien y recourir pour enrichir le « coffre à outils » de l'apprenant. Le jeu et l'humour ont ceci de particulier qu'ils ajoutent une dimension et créent des intermédiaires qui favorisent l'activation des habiletés cognitives les plus complexes tout en maintenant naturellement un climat invitant et motivant. Vraiment à 5 ans, le jeu, c'est important !

Gilles Rioux est éducateur à la maternelle à la Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

Photo : Denis Garon

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE :

UN CHANTIER OUVERT

Un chantier ouvert, en effet, parce que certaines écoles ont déjà commencé à mettre en œuvre les cycles d'apprentissage, mais ouvert surtout parce que le mode d'emploi n'est pas fourni et qu'il faudra laisser libre cours aux échanges de points de vue et à la créativité. Toutefois, bien qu'ils appellent des changements d'envergure dans les façons de travailler à l'école, il ne faudrait pas considérer les cycles d'apprentissage comme une fin en soi; ils ne constituent qu'un mode d'organisation scolaire pour mieux faire apprendre les élèves, le but étant, comme le souligne Philippe Perrenoud, « que tous les élèves atteignent les objectifs en fin de *cursus*, dans le même temps mais par des chemins différents[1] ». Un mode d'organisation prometteur cependant, adopté déjà par d'autres pays et préconisé par l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, un moyen qui va de pair avec la conception de programmes d'études par cycles. Ces derniers commençant à être connus dans le milieu scolaire, il est temps de se pencher sur la nature et la mise en œuvre des cycles d'apprentissage si l'on ne veut pas que cette idée prometteuse n'aboutisse qu'à un changement de surface qui n'aurait aucune répercussion sur ce qui se passe dans la classe.

Comme le milieu scolaire a connu récemment de nombreuses transformations (fusion des commissions scolaires, création des conseils d'établissement, maternelles à temps plein), il est à craindre qu'un changement important comme les cycles d'apprentissage, ajouté au renouvellement des programmes d'études, n'apparaisse comme la goutte de trop. Il pourrait alors être minimisé et réduit à quelque chose d'insignifiant ou vu comme trop menaçant et, donc, être rejeté si les équipes-écoles ne commencent pas maintenant à y réfléchir et à se représenter diverses façons de l'entreprendre.

Dans le présent dossier, nous voulons donc apporter une contribution à la réflexion et aux travaux en cours dans le milieu scolaire en cernant les tenants et les aboutissants des cycles d'apprentissage, en soulignant les nombreuses exigences que leur mise en œuvre comporte, en constatant que certaines pratiques disposent bien à travailler par cycles et en montrant que des équipes ont déjà commencé à explorer diverses avenues.

L'idée de l'organisation par cycles d'apprentissage étant relativement nouvelle, il est évident que nous n'avons pas beaucoup de réalisations à présenter. Seules quelques écoles innovatrices possèdent une certaine expérience dans ce domaine. En ce qui concerne la création des cycles d'apprentissage, comme en ce qui concerne la conception de programmes par compétences, d'ailleurs, nous sommes dans un processus de construction dans lequel chaque milieu avance à sa manière, l'important étant de nous mettre en marche, même si nous n'avons pas toutes les réponses.

À tout seigneur tout honneur : nous ouvrons le dossier avec les propos d'enseignants et d'enseignantes réunis à l'occasion d'une table ronde pour réfléchir au concept même de cycle d'apprentissage, aux raisons pour lesquelles nous devrions les adopter et aux conditions dans lesquelles nous pouvons le faire. Monique Boucher, responsable du dossier des bibliothèques à la Direction des ressources didactiques et membre du comité de rédaction de la revue, en fait une synthèse vivante.

Puis, à son tour, Jacques Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke et auteur d'ouvrages réputés sur l'enseignement stratégique et le transfert des apprentissages, met en lumière tous les avantages des cycles d'apprentissage pour les élèves mais également tous les changements que leur application entraîne autant dans l'organisation scolaire que dans la tâche du personnel enseignant.

Un rappel historique et un coup d'œil à l'extérieur sont toujours utiles pour prendre conscience de l'évolution d'une idée, ici et ailleurs. Claude Lessard professeur à l'Université de Montréal, Jean Archambault, conseiller pédagogique à l'école Bienville, Lucie Lalancette, agente de recherche à l'Université de Montréal et Suzanne Mainville, stagiaire au Conseil supérieur de l'éducation, retracent cette évolution en s'appuyant sur une abondante documentation et sur l'observation de ce qui se passe dans quelques pays.

La mise en œuvre des cycles d'apprentissage repose sur la coopération des membres de l'équipe-école. Les compétences nécessaires pour planifier ensemble, négocier, construire des activités complexes, gérer des parcours différenciés sont différentes de celles qu'exige un enseignement magistral donné à un groupe d'élèves qui font tous la même chose en même temps. Monica Gather-Thurler, coordonnatrice pour la recherche et l'innovation à la Direction de l'enseignement primaire à Genève, forte de l'expérience de rénovation de l'école genevoise, examine les divers aspects du travail d'équipe dans la création des cycles d'apprentissage.

Suivent quelques récits d'expériences vécues dans des écoles québécoises à la recherche de moyens d'améliorer l'efficacité de leur action. Les démarches de changement décrites par Guy Corriveau, rédacteur pigiste et étudiant de 2e cycle à l'Université du Québec à Trois-Rivières, et par nous-même, mènent à plus ou moins long terme à diverses formules de mise en chantier des cycles d'apprentissage et mettent en lumière un certain nombre de conditions facilitantes.

Vient ensuite, un appel aux équipes-écoles du secondaire qui pourraient être tentées par l'immobilisme afin qu'elles se mettent en marche le plus tôt possible et qu'elles profitent du temps qui leur est laissé avant l'arrivée du nouveau curriculum pour entreprendre une réflexion sur leur conception de l'apprentissage et leur vision des jeunes d'aujourd'hui.

Enfin, Arthur Marsolais, agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation, adresse un mot aux étudiants et aux étudiantes en formation des enseignants pour les inviter à s'intéresser de façon particulière à la question des cycles d'apprentissage.

Nous espérons que ce dossier alimentera la réflexion des équipes-écoles tout en sachant bien par ailleurs que l'engagement dans un processus de changement soutenu par une formation continue sera indispensable pour stimuler la créativité pédagogique et organisationnelle dont les équipes-écoles devront faire preuve pour établir des cycles d'apprentissage qui favorisent un meilleur apprentissage pour tous les élèves.

Luce Brossard

1. PERRENOUD, Philippe. « Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation », *Éducateur*, n° 14, 18 décembre, p. 23-29.

TABLE RONDE SUR LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

par Monique Boucher

À la toute veille de la mise en œuvre officielle du nouveau curriculum, quelle image les enseignantes et les enseignants du primaire se font-ils des « cycles d'apprentissage ? » Quels en sont, selon eux, les avantages et les inconvénients possibles pour les élèves, pour les parents et pour eux-mêmes ? Quelles seraient les conditions à réunir pour favoriser la réussite de ce type d'organisation ? Se sentent-ils prêts à travailler selon ce nouveau modèle ? Quels sont leurs besoins à cet égard ? Et, enfin, comment comptent-ils que leur équipe-école ainsi qu'eux-mêmes feront concrètement leurs premiers pas dans ce nouvel univers organisationnel ?

Voilà ce que *Vie pédagogique* a cherché à savoir en donnant la parole à des enseignantes et à des enseignants (oups ! Pardon, à un enseignant) du primaire, à l'occasion d'une table ronde sur ce thème.

À la lecture des pages qui suivent, vous constaterez rapidement que, malgré le caractère relativement nouveau du concept de « cycles d'apprentissage », les pédagogues que nous avons rencontrés en avaient long à dire sur le sujet.

QUELLES IMAGES VOUS VIENNENT À L'ESPRIT LORSQUE VOUS ENTENDEZ L'EXPRESSION « CYCLES D'APPRENTISSAGE » ?

« Ce qui m'accroche le plus dans cette expression, c'est le mot « apprentissage ». Pour moi, le terme « cycles » vient confirmer que les élèves auront du temps pour apprendre. »

Quand on leur a demandé l'image qui leur venait à l'esprit quand elles et ils entendaient l'expression « cycles d'apprentissage », on aurait cru entendre une chorale interpréter un chant en canon. En effet, le plus spontanément du monde, la majorité des personnes qui participaient à la table ronde ont entonné les unes après les autres, sur différents tons, mais toujours en harmonie, …du temps, du temps, et encore du temps !

Du temps pour permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances et favoriser l'émergence de leurs compétences.

Parlant, à titre d'exemple, de l'éclosion attendue de la lecture chez les élèves de première année, Élyse nous confiait que, malgré le caractère unique de chaque enfant et son rythme d'apprentissage propre, la structure actuelle des programmes d'études et surtout leur cloisonnement d'une année à une autre, renforcent l'idée selon laquelle un élève n'ayant pas réussi, au mois de février ou au mois de mars, à témoigner de façon satisfaisante de sa capacité à lire, est déjà considéré comme un enfant qui montre des signes inquiétants de retard. En effet, après à peine six mois de scolarisation, il fera souvent l'objet d'une étude où, dès lors, l'enseignante ou l'enseignant devra commencer à remettre en question la capacité de l'enfant à poursuivre normalement son parcours scolaire.

Certes, il faudra être attentif à chacun des élèves et éviter que certains d'entre eux n'accumulent des retards trop importants qui pourraient mettre en péril leur réussite. Mais, les participantes et le participant à la table ronde semblaient tous d'accord pour dire que des programmes conçus de telle manière que les élèves auront dorénavant deux ans pour développer leurs compétences et en faire la démonstration ne peuvent que contribuer au succès du plus grand nombre.

Dans un tel contexte, certains élèves qui, pour diverses raisons, ont mis plus de temps que d'autres à s'adapter à la vie de la classe, à son organisation, à ses exigences, pourront, avec le temps, rattraper le peloton principal. Cette affirmation étant particulièrement appuyée par les témoignages de plus de la moitié des personnes qui, au cours de leur carrière, ont eu l'occasion d'enseigner au même groupe d'élèves pendant deux années consécutives.

De plus, la création des cycles d'apprentissage aura sûrement pour effet de diminuer la pression que subissent trop souvent les titulaires de première année. D'ailleurs, cette pression vient de toutes parts : celle que certaines et certains s'imposent d'abord, celle issue du défi que représente l'atteinte à peu près simultanée par tous les élèves du très grand nombre d'objectifs contenus dans les programmes actuels, celle ressentie compte tenu des attentes des enseignantes et des enseignants de la classe supérieure qui, à leur tour, n'auront que 10 mois pour – permettez-moi l'expression – « passer » et « surtout faire passer » les élèves au travers d'un autre programme.

Là-dessus, comme le soulignait très judicieusement Ghislaine, il faudra faire attention et surtout changer notre mentalité en ce qui a trait aux programmes d'études. Selon elle, bien qu'il soit vrai que les programmes actuels sont lourds et chargés d'un ensemble de notions plus ou moins significatives à faire acquérir aux élèves, cette réalité est trop souvent aggravée par le fait que plusieurs croient que, pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs curriculaires, il faut les soumettre à l'ensemble des activités contenues dans le matériel didactique.

Il faudra donc que les enseignantes et les enseignants demeurent toujours critiques à cet égard et qu'ils ne perdent jamais de vue que la réforme dans laquelle l'École s'engage invite tous et chacun à recentrer l'enseignement sur les élèves plus que sur le matériel didactique.

DU TEMPS DE PLUS AVEC LES MÊMES ÉLÈVES

L'idée de pouvoir suivre les mêmes élèves pendant tout un cycle semblait sourire à plusieurs. Bon nombre des personnes qui participaient à la discussion avaient, comme il a été souligné précédemment, déjà vécu cette expérience et y voyaient de réels avantages.

Des enseignantes de première année estimaient qu'il faut souvent environ un mois au début de l'année pour que les élèves comprennent bien et s'adaptent aux règles et au fonctionnement de la classe. Lorsqu'elles ont eu l'occasion de suivre le même groupe, l'année suivante, elles ont pu constater que l'adaptation des enfants était de beaucoup facilitée et que, cela étant, elles disposaient alors de temps supplémentaire pour faire apprendre les élèves. De plus, connaissant déjà chacun des jeunes, leurs forces et leurs besoins respectifs, ces enseignantes pouvaient beaucoup plus facilement les aider à faire des liens entre les nouveaux apprentissages et ceux qui avaient été effectués l'année précédente.

Toutefois, même si ce modèle peut constituer une source d'économie de temps extrêmement précieuse, la nouvelle organisation de l'école par cycles d'apprentissage ne peut se résumer à cela nous diront d'autres participantes. On sait fort bien que, certaines années, un changement de groupe peut être grandement souhaité et souhaitable. De plus il y a des pédagogues qui, enseignant depuis longtemps aux élèves d'une même année, ne souhaiteront pas nécessairement en changer et devront être respectés en ce sens.

DU TEMPS POUR QU'INDIVIDUELLEMENT ET COLLECTIVEMENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS S'APPROPRIENT CE NOUVEAU MODÈLE D'ORGANISATION SCOLAIRE

Quand on y pense, on a déjà, et ce, depuis plusieurs années, une organisation scolaire par cycles. Mais, dans la plupart des milieux, le modèle en place ne vise souvent que l'organisation physique de l'école et certaines activités. Le volet pédagogique est habituellement peu présent. S'il arrive assez fréquemment que des enseignantes et des enseignants d'une même année prennent du temps pour discuter de la planification de l'enseignement ou de l'évaluation des apprentissages, il est beaucoup plus rare de voir des titulaires d'un même cycle travailler en ce sens. Cela n'est certes pas surprenant, puisque les programmes actuels sont des programmes annuels. Toutefois, comme le disaient plusieurs des personnes rencontrées, il ne faudrait pas présumer qu'il suffit de décréter un nouveau modèle d'organisation pour qu'automatiquement les enseignantes et les enseignants d'un même cycle l'adoptent spontanément et avec toute l'aisance nécessaire.

Cette nouvelle réalité exige l'acquisition de compétences nouvelles non seulement chez les élèves mais également chez le personnel enseignant. Aussi, faudra-t-il, tel qu'on s'entend à le dire pour les élèves, que les enseignantes et les enseignants puissent disposer de temps pour y arriver.

Tout d'abord, il faudra que les enseignantes et les enseignants puissent prendre le temps de partager leur compréhension individuelle du nouveau concept, car c'est à cette seule

Photos : Denis Gamm

Suzane Hétu, école Sainte-Marguerite (Commission scolaire des Samares)

Suzy LeBrun, école du Boisjoli (Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke)

Georgette Deniger, école Saint-Antonin (Commission scolaire. de Montréal)

François Jacques, école Félix-Leclerc (Commission scolaire Marie-Victorin)

Ghislaine Bastien, école Notre-Dame (Commission scolaire Vallée-des-Tisserands)

Louise Champagne, école La Sablière (Commission scolaire des Affluents)

Élyse Dion, couvent Saint-Jean-Bosco (Commission scolaire des Sommets)

Isabelle Gauthier, école à l'Orée-des-Bois (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord)

condition que pourra émerger une définition commune qui servira de phare à l'équipe-école.

De plus, il faudra du temps pour que concrètement les enseignantes et les enseignants d'un même cycle puissent apprendre à travailler dans une perspective à la fois horizontale (année) et verticale (cycle). Bref, du temps pour construire des compétences nouvelles.

En ce sens, il faut également se rappeler qu'il peut y avoir autant de différences entre deux enseignantes ou deux enseignants qu'entre deux élèves et que toutes et tous, bien qu'ils soient au premier chef interpellés par la réforme du curriculum, devront également se sentir respectés dans leur cheminement respectif. Cela, encore une fois, implique que toutes et tous disposeront du temps et des moyens nécessaires pour y arriver.

À ce propos, les participantes et le participant à la table ronde nous ont fait part de leur inquiétude en ce qui a trait à l'imminence de la mise en application du nouveau curriculum, inquiétude venant du fait que plusieurs affirment n'avoir reçu que très peu d'information sur le sujet.

Si on ne prend pas le temps nécessaire pour faire en sorte qu'à travers des échanges d'idées et la mise en place de projets locaux les équipes-écoles s'approprient les fondements de la réforme et y adhèrent, on ne devra s'attendre qu'à des changements cosmétiques des pratiques actuelles, soutient Suzane.

Enfin, on croit que le fait d'organiser le curriculum du primaire en trois cycles de deux ans chacun devrait permettre de dégager du temps et faciliter d'autant le travail en équipe. Il semble évident aux pédagogues que nous avons rencontrés qu'il sera plus facile de trouver du temps pour réunir les enseignantes et les enseignants de deux années que de trois. On pense qu'il sera plus aisé d'organiser l'horaire de l'école de telle manière que celles et ceux qui enseignent aux élèves d'un même cycle puissent, par exemple, être dégagés au même moment. De plus, les équipes de cycle devenant plus petites, cela favorisera probablement l'établissement d'un nécessaire dialogue pédagogique.

Pourquoi les enseignantes et l'enseignant rencontrés croient-ils qu'on en est arrivé à proposer trois cycles d'apprentissage au primaire ?

Tout simplement parce que cela s'harmonise beaucoup plus avec le développement des enfants. En effet, bien que les élèves acquièrent de la maturité et évoluent d'une année à l'autre, il n'en demeure pas moins qu'il existe une grande ressemblance entre les enfants de première et de deuxième année, entre ceux de troisième et de quatrième et entre ceux de cinquième et de sixième.

On pense également qu'une organisation scolaire basée sur des cycles d'apprentissage devrait contribuer à diminuer le redoublement et les échecs puisque les élèves disposeront dorénavant de plus de temps pour atteindre les objectifs de développement visés.

De plus, on croit que l'évolution des connaissances en pédagogie invite à revoir l'organisation scolaire. On sait mieux comment les élèves apprennent et il devient de plus en plus évident que la compartimentation des apprentissages ne favorise pas le transfert de l'un à l'autre et, conséquemment, le développement de réelles compétences.

Quels sont les avantages et les inconvénients d'un tel modèle d'organisation scolaire ?

Évidemment, on n'a pu s'empêcher d'aborder cette question dans les lignes qui précèdent. Mais, en existe-t-il d'autres ? Entrevoit-on également des inconvénients possibles ? Qu'en

est-il des parents dans ce nouveau contexte?

Outre ce qui a été dit au sujet des élèves, les enseignantes et l'enseignant interrogés croient que la nouvelle organisation de l'enseignement fera en sorte que les élèves pourront avoir des parcours différenciés sans pour autant que cela les marginalise, comme c'est trop souvent le cas présentement.

Des enseignantes voient également que ce nouveau modèle qui, selon elles, favorisera le décloisonnement des matières et même des groupes d'élèves d'une même année, sera une occasion de renouveler leur pratique en explorant des approches pédagogiques plus « ouvertes » (pédagogie par projets, apprentissage coopératif, etc.).

En ce qui a trait aux parents, ce nouveau modèle d'organisation scolaire représentera un changement majeur. Par exemple, plusieurs parents seront peut-être très heureux et rassurés de voir que, dans l'école, les enseignantes et les enseignants choisissent de suivre les mêmes élèves pendant deux ans. Par contre, certains risquent de s'inquiéter des effets sur le développement des compétences sociales de leur enfant qui devra continuer son parcours scolaire avec le même groupe d'enfants.

Ils devront être rassurés au sujet des changements curriculaires proposés, surtout en ce qui concerne le nouveau modèle d'évaluation y afférent. Il faudra donc consacrer beaucoup de temps et d'énergie pour les informer et susciter leur collaboration. Il leur sera peut-être difficile de comprendre que dorénavant les enfants auront deux ans pour développer leurs compétences et pour en témoigner. On n'a qu'à se rappeler l'entrée en vigueur du bulletin descriptif pour comprendre les difficultés que certains ont eu à s'habituer aux renseignements que l'école leur transmettait sur l'évolution et le développement de leurs enfants.

Quelles sont les conditions de réussite d'un tel renouveau pédagogique?

Qu'on le veuille ou non, nous n'avons pu faire autrement que d'aborder cette question au cours des échanges d'idées sur les points précédents. Mais il y a encore beaucoup à dire sur le sujet. À la limite, nous nous permettrons d'insister sur certains des éléments déjà soulignés, tellement ils apparaissent importants à nos interlocutrices et à notre interlocuteur.

Évidemment, la question du temps nécessaire aux équipes-écoles ainsi qu'aux parents pour qu'ils se familiarisent avec ce nouveau modèle d'organisation de l'apprentissage par cycles et comprennent vraiment l'esprit de la réforme a vite été rappelée.

De son côté, Louise nous dira que le caractère « provisoire » des documents et des renseignements reçus à ce jour n'invite pas toujours à s'engager dans l'action par crainte de devoir faire demi-tour à tout moment.

Le leadership dont doivent faire preuve les directeurs et les directrices d'établissement est ressenti comme une autre condition essentielle. En effet, ce sont ces hommes et ces femmes qui devront faire en sorte de soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur cheminement en mettant en place les conditions favorables à leur participation et à leur engagement. Leur rôle autrefois à caractère plus administratif devra se transformer de façon notoire en un rôle d'agent de changement et de gestionnaire de projets.

Il en va de même pour l'ensemble des services des commissions scolaires: ils devront favoriser l'émergence des changements en répondant aux besoins exprimés par les équipes-écoles plutôt qu'en décrétant de nouvelles façons de faire.

Quelques personnes font état d'actions déjà mises en œuvre dans leur milieu et qui vont en ce sens. Par exemple, Louise nous dira que dans sa commission scolaire, ont été créés il y a quelque temps déjà, des postes d'enseignantes-ressources et d'enseignants-ressources qui, tout en étant titulaires d'un groupe d'élèves sont libérés une journée par semaine pour soutenir leurs collègues qui désirent s'engager dans différents projets pédagogiques ou parfaire leurs compétences en ce qui a trait à certains volets de leur enseignement. Élyse, qui expérimente un modèle semblable dans son milieu, ajoute que les enseignantes et les enseignants ont tendance à faire plus confiance à un pair: il est souvent perçu comme plus crédible, parce qu'il partage les mêmes réalités et parle le même langage.

Dans cet esprit, on insiste également sur le fait que les journées de formation auxquelles participeront les enseignantes et les enseignants devront être conçues de telle manière qu'elles leur permettront de vivre des expériences véritablement signifiantes. Il ne suffit pas de dire ce qu'il faut faire mais il faudra mettre les personnes en action et faire émerger les différents « comment-faire » possibles.

Prenant appui sur leur expérience, les participantes et le participant à la table ronde croient que l'approche par contagion est probablement la plus prometteuse pour implanter des changements aussi importants. En ce sens, il faudra profiter de toutes les occasions pour faire en sorte que des individus, des équipes-écoles et même des commissions scolaires entières puissent voir ce qui se fait dans une autre classe, dans une autre école ou dans une autre ville et en discuter. Peut-être passerons-nous alors de la contagion à l'épidémie.

Suzy, de son côté, tient à préciser que, pour que les enseignantes et les enseignants évoluent harmonieusement dans ce nouveau contexte, il faudra que lorsque seront définis le point de départ et le point d'arrivée d'un cycle, les équipes-écoles bénéficient de la marge de manœuvre nécessaire pour organiser l'enseignement. Il ne saurait être question ni d'un découpage par étapes comme c'est le cas présentement, ni surtout de multiples sessions d'évaluation des résultats des élèves.

Là-dessus, François ajoute qu'il sera extrêmement important pour l'implantation des cycles d'apprentissage que le personnel soit très bien informé et formé sur la nouvelle façon d'évaluer. C'est souvent au moyen de l'évaluation que l'on saisit le véritable sens des nouveaux objectifs de formation des élèves et que la pédagogie évolue, dira-t-il.

Enfin, il ressort des discussions que l'implantation des cycles d'apprentissage appelle un assouplissement des règles d'affectation du personnel enseignant. En effet, cette nouvelle réalité fera en sorte qu'on devra explorer divers modèles d'organisation de l'enseignement, modèles dont l'application devra être facilitée, voire soutenue par ces règles mêmes.

Prêts ou pas prêts...

Quand on leur a demandé s'ils se sentaient prêts à s'engager, les pédagogues avec lesquels nous avons discuté nous ont tous répondu oui.

Un oui parfois retentissant, parfois plus sourd.

Georgette et Suzane pensent, à l'instar de plusieurs autres personnes, que cela devra se faire à très petits pas. Dans certains milieux scolaires, on en parle beaucoup et la réflexion est plus avancée. Dans bon nombre d'autres établissements, le contexte actuel des négociations freine le cheminement en ce sens. Bien qu'il s'agisse là d'une situation particulière et temporaire, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas des plus favorables.

Suzy croit, quant à elle, que de manière générale les enseignantes et les enseignants sont prêts, parce que plusieurs ne sont pas satisfaits de ce qui se fait présentement et souhaitent des changements. Mais, là encore, tient-elle à préciser, il faudra respecter le rythme des individus et celui des équipes-écoles. Pour avancer et se sentir parties prenantes de la réforme, chacun a besoin d'abord et avant tout de se sentir reconnu dans ce qu'il est et pour ce qu'il fait. Isabelle affirme qu'elle-même et ses collègues du premier cycle du primaire ont hâte de s'engager dans la réalisation de ce nouveau projet et, un peu à la blague mais avec un fond de sérieux, que leurs collègues des cycles suivants ont aussi hâte de les voir faire.

Enfin, quand on a eu la chance de suivre le même groupe d'élèves pendant deux et même trois ans, quand on a travaillé dans des classes multiprogrammes, quand on a enseigné à des élèves en difficulté et qu'on a l'habitude d'accueillir des stagiaires et de travailler en équipe et, surtout, quand on aime et respecte les enfants – comme les propos des pédagogues que nous avons rencontrés nous ont permis de le constater – on est ouvert à la perspective d'un nouveau défi. Comme nous le dira Georgette: « *La réforme, c'est d'abord et avant tout une attitude.* »

Un, deux, trois... GO!

En terminant la rencontre, nous avons demandé aux participantes et au participant par quoi il faudrait commencer pour implanter efficacement ce nouveau modèle d'organisation scolaire.

Suzy pense que la façon la plus simple de commencer à s'engager serait de prévoir des rencontres par cycles, rencontres où les enseignantes et les enseignants commenceraient par se parler des élèves. « *Cela m'a d'ailleurs toujours étonnée, voire déçue*, ajoute Suzy, *de constater que mes collègues de la classe supérieure n'étaient que très rarement intéressés à m'entendre leur parler des élèves avec lesquels j'avais travaillé pendant un an. Dans le nouveau modèle qu'on nous présente, cela deviendra essentiel et même incontournable.* »

En ce sens, Louise croit, pour sa part, qu'il faudrait absolument inscrire une rencontre mensuelle à l'horaire des enseignantes et enseignants du premier cycle du primaire pour qu'ils travaillent ensemble.

Pour Suzane, il faudrait commencer par rassembler les membres de l'équipe-école autour d'un projet commun. Ce projet n'a pas besoin d'être bien extraordinaire, mais il faudrait surtout qu'il soit partagé par chacun.

Élyse propose que, d'entrée de jeu, on fasse une mise en commun des bons coups de chacun des membres de l'équipe-école, ce qui ferait ressortir les forces vives du milieu, forces à partir desquelles la réalisation de projets pourra être entreprise en collaboration.

Ghislaine, quant à elle, souhaite que l'on commence par faire émerger le besoin de changement chez les individus et les équipes-écoles. On ne bouge que si on est inconfortable ou que si une autre situation nous apparaît plus enviable, rappelle-t-elle.

Une autre enseignante ajoutera qu'il faudrait prévoir, à court terme, une importante campagne médiatique pour informer les parents. Le nouveau modèle d'organisation de l'enseignement par cycles nous amènera à faire les choses autrement, à prendre des décisions et à accomplir des actions différentes. Il faut absolument que les parents participent à cette entreprise.

En conclusion...

Il est évidemment impensable de croire qu'on puisse en arriver à conclure des échanges sur un pareil sujet. Si nous avons bien compris un des messages des pédagogues que nous avons rencontrés, il faut au contraire s'en parler, s'en parler, et encore s'en parler. Aussi pouvons-nous, tout au plus, remercier les personnes qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs points de vue avec *Vie pédagogique* et, conséquemment, avec vous, chères lectrices et chers lecteurs.

Monique Boucher est responsable du dossier des bibliothèques à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation et membre du comité de rédaction de la revue *Vie pédagogique*.

Les cycles d'apprentissage :

UNE STRUCTURE PUISSANTE, MAIS CONTRAIGNANTE

par Jacques Tardif

Photo : Denis Garon

Depuis plusieurs décennies déjà, l'école québécoise est divisée en ordres d'enseignement et, sauf pour le collégial, chacun est partagé en cycles d'enseignement. On trouve même trois cycles d'enseignement à l'université. Les acteurs scolaires connaissent très bien cette organisation et elle est tellement intégrée à leur vie professionnelle dans le système scolaire actuel, qu'elle ne soulève aucune question particulière tant en ce qui concerne son efficacité pour le parcours des élèves que sa pertinence pour les responsabilités que doivent assumer les enseignantes et les enseignants. En réalité, à l'exception du milieu universitaire, l'idée de cycles d'enseignement n'affecte que très peu la dynamique des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves.

Cette structure constitue une référence utile pour déterminer le nombre d'élèves par groupe, malgré le fait que les années scolaires et les ordres d'enseignement détiennent une importance plus grande que les cycles d'enseignement dans l'organisation du travail des enseignantes et des enseignants. On pourrait penser que les cycles d'enseignement marquent, d'une manière explicite, la nature des apprentissages visés et des objectifs poursuivis pour différents groupes d'âge. Ce n'est pas le cas puisque les apprentissages et les objectifs en question sont établis par le ministère de l'Éducation en relation avec les années, et non pas avec les cycles. En revanche, il faut reconnaître que les enseignantes et les enseignants de l'école primaire observent que les élèves du deuxième cycle manifestent plus d'autonomie en matière d'apprentissage et sur le plan social que ceux du premier cycle. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants du secondaire notent qu'au premier cycle, leurs élèves présentent un plus faible degré de maturité et de contrôle que dans le cas des élèves du deuxième cycle.

Une structure exclusivement administrative

À la limite, dans le système scolaire actuel, les cycles d'enseignement représentent une structure administrative, sans influence réelle sur le parcours des élèves, parce qu'ils n'affectent ni les programmes d'études, ni les objectifs d'apprentissage, ni les apprentissages visés et parce qu'ils ne constituent pas des points de repère chronologiques requérant un degré particulier de maîtrise de connaissances et de compétences de la part des élèves. En fait, les points de repère sur le parcours des élèves sont associés aux années scolaires et aux ordres d'enseignement plutôt qu'aux cycles d'enseignement. Il y a toutefois une grande exception à cette dynamique : l'éducation préscolaire. Celle-ci ne relève d'aucun ordre d'enseignement et elle n'est intégrée à aucun cycle d'enseignement. L'année scolaire constitue le seul critère de référence.

En théorie, les cycles d'enseignement auraient pu déterminer quelques balises et imposer certaines contraintes dans les pratiques professionnelles des enseignantes et des enseignants ; en réalité, ce ne fut pas le cas. Le fait qu'aucun élève ne se réfère aux cycles d'enseignement pour décrire son parcours scolaire passé, présent ou futur illustre, entre autres, le peu de sens accordé à cette structure : les acteurs les plus importants et les plus nombreux de l'école primaire et secondaire ne parviennent pas à lui donner une signification particulière. Elle n'a probablement pas de sens pour les élèves parce qu'elle en a très peu pour les autres acteurs de l'école. Il importe toutefois de constater que les cycles d'enseignement se situent dans la logique du paradigme de l'enseignement et non dans celle du paradigme de l'apprentissage. Dans cette logique, ils ne pouvaient pas avoir de sens pour les élèves. Il s'agit fondamentalement d'une structure tournée vers l'organisation du travail des enseignantes et des enseignants et détournée de la dynamique de l'apprentissage des élèves.

Vers une structure fortement pédagogique

Dans la réforme de l'école québécoise et des programmes d'études, le ministère de l'Éducation du Québec, à l'instar de celui de plusieurs autres pays occidentaux, abolit une partie de la structure scolaire actuelle – les années et les cycles d'enseignement tout en conservant les ordres d'enseignement primaire et secondaire – pour les remplacer par cinq cycles d'apprentissage : trois au primaire et deux au secondaire. L'exclusion de l'éducation préscolaire des ordres d'enseignement et des cycles d'apprentissage représente toujours une surprise de taille qui ne cesse de surprendre plus d'un acteur scolaire.

Dans une telle structure, le ministère de l'Éducation soutient d'une manière explicite l'idée que l'éducation préscolaire, en même temps qu'elle est intégrée au système scolaire, partage plus de traits communs avec les services à l'enfance offerts en dehors de ce système qu'avec l'école et les programmes d'études. On peut toutefois se demander pourquoi le préscolaire est si isolé dans le système scolaire, présent et futur, et pourquoi les éducatrices souhaitent garder si jalousement leur indépendance dans la nouvelle organisation proposée par le ministère de l'Éducation.

En faisant référence au système scolaire actuel, on peut définir un cycle d'apprentissage comme étant le résultat de la fusion d'années scolaires consécutives. Perrenoud (1998,3) soutient d'ailleurs cette orientation en indiquant qu'un cycle d'apprentissage « résulte de la fusion de degrés adjacents en une entité unique ». Dans une telle conception, la durée d'un cycle d'apprentissage est nécessairement variable : elle peut contenir deux années scolaires, comme elle pourrait en contenir quatre, six, huit, voire onze. Bien que cette définition précise clairement les origines d'un cycle d'apprentissage par rapport aux années scolaires, elle présente l'inconvénient de ne mettre l'accent que sur un aspect organisationnel et elle masque non seulement les raisons qui militent en faveur de cette structure pédagogique, mais aussi les caractéristiques de cette dernière. À la limite, si les cycles d'apprentissage étaient définis exclusivement en se référant à la fusion d'années scolaires consécutives, les enseignantes et les enseignants, de même que les directions d'école, pourraient conclure, à juste titre, qu'il s'agit essentiellement de la mise en place de classes multiprogrammes. En réaction contre cette compréhension, nous attirons l'attention sur l'idée qu'un « cycle d'apprentissage n'est pas synonyme d'un regroupement d'années qu'il serait toujours possible de reconnaître et d'utiliser comme balises pédagogiques » (Tardif, 1999, p. 153).

Dans une organisation en cycles d'apprentissage, les années scolaires sont abolies parce que les objectifs d'apprentissage sont fixés en fonction de la fin de chacun des cycles d'apprentissage. Que ce soit en matière de planification ou d'évaluation pédagogique, les années scolaires ne servent plus de points de repère pour déterminer le parcours des élèves. Dans ce sens, bien qu'il soit exact d'affirmer qu'un cycle d'apprentissage résulte de la fusion d'années scolaires consécutives, il importe d'insister sur les éléments suivants : un cycle d'apprentissage constitue une étape unifiée dans le parcours scolaire de l'élève, cette étape n'est pas divisible en années et elle contient des objectifs d'apprentissage définis d'une manière spécifique en rapport avec la fin du cycle concerné. Ces éléments expliquent que la durée d'un cycle d'apprentissage ne peut pas être établie en soi ou théoriquement ; elle ne peut l'être qu'en relation étroite avec les objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle. Il est possible que des objectifs d'apprentissage exigent un cycle d'une durée de deux ans, alors que d'autres imposeraient une durée de trois ou quatre ans.

Si on devait définir un cycle d'apprentissage sans avoir le privilège de fournir plus de renseignements que ceux que l'on trouve dans un dictionnaire, on pourrait proposer la définition suivante : un cycle d'apprentissage est une étape pluriannuelle dans le parcours scolaire d'un élève, dont la durée est déterminée à partir des objectifs d'apprentissage que ce dernier doit maîtriser à la fin du cycle en question. Dans ce contexte, le passage d'une année scolaire à l'autre comme le redoublement annuel n'ont aucun droit de cité ; ce serait même un illogisme. Cette définition et cette remarque illustrent ce qui distingue fondamentalement un cycle d'apprentissage d'un cycle d'enseignement et elles mettent ainsi l'accent sur le fait que les objectifs d'apprentissage, notamment leur complexité, leur nature et le degré de maîtrise attendu de la part des élèves, sont à la base de cette distinction.

Plus qu'un changement de structure

La durée des cycles d'apprentissage est circonscrite par des objectifs d'apprentissage de fin de cycle et, dans cette mesure, elle ne peut être déterminée que d'une manière relative. Ce sont les objectifs d'apprentissage déterminés dans les programmes d'études qui permettent de fixer rigoureusement l'étendue de chacun des cycles. Si le ministère de l'Éducation privilégiait des objectifs d'apprentissage de l'ordre des connaissances pour les programmes d'études du primaire et du secondaire, il ne serait pas nécessaire d'opérer des changements profonds dans l'organisation scolaire actuelle et les années scolaires constitueraient encore une organisation fort appropriée. En revanche, dans le cadre de programmes d'études axés prioritairement sur le développement de compétences, les années scolaires correspondent à une organisation qui ne permet pas de rencontrer, sur le plan des apprentissages, les exigences du développement des compétences. Il devient alors évident que la décision d'opter pour des cycles d'apprentissage plutôt que pour des années scolaires et des cycles d'enseignement ne résulte pas d'une mode passagère ou d'un choix arbitraire ; elle s'inscrit dans la logique des nouveaux programmes d'études et des contraintes imposées par le développement des compétences. Les orientations des programmes d'études obligent une organisation scolaire en cycles d'apprentissage et la mise en œuvre de ces derniers doit respecter la logique de ces orientations. Il serait regrettable que les acteurs scolaires perdent de vue une telle dynamique.

Toute considération relative à une organisation scolaire en cycles d'apprentissage requiert donc, au premier chef, de prendre en compte les objectifs des programmes d'études. Dans l'état actuel des connaissances, les cycles d'apprentissage paraissent la structure idéale pour rencontrer l'ensemble des exigences liées au développement des compétences à l'école et à la gestion du parcours des élèves. Cependant, les objectifs des nouveaux programmes d'études, axés sur le développement de compétences, imposent des contraintes non seulement en ce qui concerne les pratiques pédagogiques et évaluatives devant être mises en place pour soutenir ce développement, mais aussi en ce qui concerne l'organisation du travail des enseignantes et des enseignants, particulièrement dans le cas de la gestion du parcours des élèves.

Des changements nécessaires dans les programmes d'études

Bien que l'idée d'« habiletés » soit présente dans les programmes d'études depuis un certain nombre d'années, idée qui autorise les enseignantes et les enseignants à mettre l'accent sur l'usage des connaissances ou sur les « connaissances-en-action » dans différents contextes, il faut reconnaître que les pratiques pédagogiques et évaluatives provenant de ces programmes donnent toujours la priorité aux connaissances. Une telle orientation crée des environnements pédagogiques dans lesquels les informations et les savoirs sont considérés comme des objets que les élèves observent, décrivent et caractérisent avec le soutien des enseignantes et des enseignants. Les informations et les savoirs sont rarement perçus, autant par les enseignants que par les élèves, comme des outils et des ressources au service d'une compréhension réfléchie de différents phénomènes et au service d'actions réfléchies portant sur les mêmes phénomènes. Dans des pratiques pédagogiques de ce genre, les apprentissages scolaires ont peu de signification parce que l'enseignement n'est pas finalisé, parce que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à donner du sens aux apprentissages réalisés à l'école et parce que ces apprentissages ne sont pas viables dans la plupart des cas.

Une grande question consisterait à déterminer si les orientations des programmes d'études actuels sont le facteur responsable des trois conséquences susmentionnées. Plus d'un pourrait penser que, si ces programmes avaient été mis en application d'une façon rigoureuse et cohérente, s'ils n'étaient pas, entre autres, demeurés nouveaux aussi longtemps, ils auraient pu contribuer à ce que les apprentissages des élèves soient différents, quantitativement et qualitativement, de ce qui est observé à l'heure actuelle. Cependant, quand on prend en compte le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles québécoises, le nombre d'élèves en situation d'échec et de redoublement, le nombre de jeunes analphabètes fonctionnels au sortir de l'école, le nombre de jeunes quittant l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ainsi que le nombre d'élèves manifestant un très faible niveau de motivation scolaire, force est de conclure que l'école ne remplit pas la mission qui lui est confiée socialement et qu'elle n'atteint pas les finalités qui sont placées sous sa responsabilité. Dans une certaine mesure, c'est une institution en difficulté, voire en situation d'échec. Les programmes axés sur le développement de compétences paraissent fournir les bases et les contraintes nécessaires pour affronter les difficultés et les échecs qui découlent, en grande partie, des programmes d'études actuels.

D'emblée, il faut cependant reconnaître que, si les nouveaux programmes d'études ne donnent pas lieu à un degré d'application plus prononcé que celui ayant prévalu dans le cas des programmes qu'ils remplaceront, leurs retombées sur les apprentissages des élèves seront fort restreintes et ils susciteront

Photo : Denis Garon

probablement autant de déceptions et de critiques que ces derniers. La « puissance octroyée » aux programmes axés sur le développement de compétences provient du fait que, dans cette optique, tous les apprentissages sont orientés fondamentalement vers le développement de compétences, celles-ci mobilisant des connaissances. Les compétences sont conçues comme des savoir-faire complexes – le ministère de l'Éducation fait plutôt référence à des savoir-agir – qui reposent sur des ressources essentielles ; les connaissances constituent la très grande majorité de ces ressources. L'axe des compétences dans des programmes d'études concourt constamment à ce que les connaissances correspondent à des outils ou des ressources cognitives, mobilisables dans divers contextes de compréhension et d'action. Cet axe oblige les enseignantes et les enseignants à finaliser leur enseignement portant sur les connaissances et ceux-ci créent alors des occasions fréquentes pour que les élèves soient en mesure d'attribuer de la viabilité à leurs apprentissages. À la base des programmes axés sur le développement de compétences, il y a l'idée qu'il s'agit d'une structure curriculaire qui permet aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages scolaires.

De tels programmes contiennent donc, au moins dans leur conceptualisation, certaines promesses par rapport à une réussite accrue des élèves, par rapport à un degré de motivation scolaire plus élevé et par rapport à une diminution de l'ensemble des lacunes et des limites rencontrées dans les programmes actuels et dans l'organisation scolaire qui les encadre. Ces promesses peuvent être tenues dans la mesure où les programmes axés sur le développement de compétences ne débouchent pas sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques « activistes » consistant essentiellement à placer les élèves en activité, de manière répétée, sans leur fournir les occasions de réfléchir régulièrement sur les connaissances qu'ils mobilisent dans la réalisation de ces activités. Les programmes axés sur le développement de compétences soutiennent un haut degré de réussite chez les élèves à certaines conditions : il faut non seulement favoriser de fréquents va-et-vient entre les compétences et les connaissances, mais aussi créer de nombreux moments de décontextualisation, de structuration, de réflexion, de recontextualisation et d'autorégulation, de sorte que les élèves soient dans un contexte d'action réfléchie et qu'ils établissent des relations entre la pratique et la théorie. Contrairement à ce que certains acteurs scolaires pensent, les programmes axés sur le développement de compétences n'évacuent pas les interventions orientées vers la construction de connaissances ; ils les contextualisent – on pourrait dire qu'ils les ancrent – plutôt dans des compétences.

Des changements nécessaires dans l'organisation scolaire

Dans le cadre de l'école comme dans celui de toute scolarisation en milieu formel, lorsque les programmes d'études et les objectifs d'apprentissage sont définis à partir de connaissances, il est possible d'aborder ces dernières d'une façon morcelée ou insularisée, sans s'éloigner des orientations prévues dans les programmes en question. Il est aussi possible, sans aucune difficulté, de délimiter un temps restreint, voire très court, pour chacune des connaissances ou pour des petits ensembles de connaissances. Cette logique permet notamment de circonscrire systématiquement les apprentissages devant être réalisés par des élèves sur la durée d'une année scolaire, de même que pour les étapes qui composent cette année. Dans le domaine des langues par exemple, si une année scolaire comprend quatre étapes, une enseignante ou un enseignant, avec un même groupe d'élèves, est invité à privilégier les textes argumentatifs à la première étape, les textes narratifs à la deuxième, les textes d'opinion à la troisième et les textes poétiques à la quatrième. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire, selon les exigences des programmes concernés, que l'enseignante ou l'enseignant établisse des liens avec les élèves entre ces diverses structures textuelles. Dans une telle organisation curriculaire, il arrive fréquemment cependant que des moments soient prévus à la fin de l'année pour préparer les élèves aux évaluations sommatives, cette préparation se résumant la plupart du temps à rappeler à la conscience des élèves ce qui risque d'avoir été oublié ou ce qui a été appris, mais demeure inerte ou inutilisable. Les programmes de langues ne constituent toutefois pas une exception dans ce genre d'organisation curriculaire.

Dans le cas des programmes axés sur le développement de compétences, il est impossible de morceler les apprentissages comme dans le cas des programmes mettant l'accent sur les connaissances. En réalité, les premiers se caractérisent par le fait qu'une compétence forme un tout avec les connaissances qu'elle mobilise et que le développement d'une compétence donnée est graduel et qu'il exige beaucoup de temps. La logique inhérente à ces programmes s'oppose fortement à des interventions décontextualisées et morcelées sur des connaissances en anticipant qu'un jour elles soient mobilisables dans une compétence. Elle s'oppose aussi à l'idée que le développement d'une compétence, en milieu scolaire ou autre, puisse être découpé sur des durées restreintes. La logique inhérente aux programmes par compétences requiert des apprentissages situés « dans la durée ». Il est certes possible de fractionner le développement d'une compétence, mais ce fractionnement s'effectue sur les étapes de développement de cette dernière, sur une trajectoire de développement, et non en s'appuyant sur des connaissances à acquérir.

Axer les programmes d'études sur le développement de compétences plutôt que les orienter vers la construction de connaissances morcelées et insulaires impose donc à l'école, aux élèves ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants notamment, un rapport différent au temps pour ce qui est de l'apprentissage et du transfert des apprentissages. Puisque chaque compétence correspond à un savoir-faire complexe reposant sur la mobilisation de nombreuses connaissances, puisque le développement de chaque compétence exige la mise en œuvre d'un grand nombre d'interventions et puisque ce développement s'étend sur plusieurs années, les cycles d'apprentissage, qui constituent des étapes pluriannuelles, deviennent une organisation idéale pour l'opérationalisation de ce genre de programmes. C'est la logique des programmes axés sur le développement de compétences et, surtout, les exigences mêmes du développement des compétences qui justifient le recours aux cycles d'apprentissage. Dans une telle organisation, les élèves auront la chance de revenir à plusieurs reprises sur des compétences particulières, de construire et de mobiliser de nouvelles connaissances à chaque reprise et de poursuivre un développement progressif suivi par les mêmes enseignantes et enseignants sur une longue période de temps.

En faisant référence à la logique du développement des compétences, le tour de force des programmes par compétences consiste à définir des étapes qui ne soient ni trop brèves, nuisant ainsi au développement de ces dernières par un fractionnement excessif, ni trop longues, contribuant par ce fait à ce que le suivi de la part des enseignantes et des enseignants devienne une tâche colossale en raison entre autres d'une absence de balises sur la trajectoire de développement de chaque compétence. Dans ce contexte, quatre cycles de deux ans et un cycle de trois ans pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire apparaissent comme une décision à la Salomon, compte tenu des orientations des programmes d'études actuels et de l'organisation du travail professionnel qui prévaut dans les écoles. Dans ce genre de décision, il importe toujours de considérer attentivement l'expertise professionnelle développée par les principaux acteurs qui seront invités à mettre les changements en place.

Des changements « exigeants » dans la tâche des enseignantes et des enseignants

Les programmes d'études axés sur le développement de compétences requièrent une nouvelle organisation scolaire puisque les objectifs d'apprentissage rattachés à ces programmes sont définis en fonction de la fin d'étapes pluriannuelles et non pour chacune des années scolaires. On pourrait difficilement imaginer qu'il puisse en être autrement étant donné les exigences du développement de

chaque compétence. Une organisation en cycles d'apprentissage présente alors un très haut degré de cohérence par rapport à ces orientations et à ces exigences. Toutefois, cette organisation, qui touche à la fois les programmes et les situations d'apprentissage qui seront éventuellement proposés aux élèves, transforme profondément la tâche professionnelle des enseignantes et des enseignants et la structuration de leur travail.

Inscrire les programmes d'études dans un axe de compétences demande une forte différenciation pédagogique de la part des enseignantes et des enseignants. En effet, s'il y a un nombre restreint de modalités pédagogiques pour intervenir sur la construction de connaissances morcelées, il existe une multitude d'avenues pour ce qui est du développement des compétences. En outre, les élèves ne mobilisent pas les mêmes connaissances au même moment et ils ne mobilisent pas des connaissances données d'une manière identique et avec un degré similaire de réflexion et d'autorégulation. L'adoption de cycles d'apprentissage offre aux enseignantes et aux enseignants non seulement le temps, mais également l'espace, pour différencier la pédagogie et les situations d'apprentissage. **Cette différenciation nécessaire de la pédagogie et des situations d'apprentissage, ajoutée à la durée des cycles d'apprentissage, impose une gestion collégiale du parcours des élèves.** En elle-même, cette gestion collégiale marque un changement majeur par rapport à l'organisation actuelle du travail des enseignantes et des enseignants.

Cette idée de gestion collégiale du parcours scolaire des élèves est étroitement associée aux cycles d'apprentissage et elle constitue, en réalité, l'une de ses caractéristiques. Dans un cycle de deux ans par exemple, les mêmes enseignantes et les mêmes enseignants assument la responsabilité des mêmes élèves sur l'ensemble de la durée du cycle. Il en est ainsi peu importe la durée d'un cycle. Dans la majorité des écoles québécoises, étant donné le nombre d'élèves qu'elles regrouperont par cycle, une telle organisation du travail ne devrait pas poser de problèmes d'ordre structurel et on peut présumer que le groupe d'enseignantes et d'enseignants concernés – de quatre à huit personnes – sera en mesure d'assurer efficacement une gestion collégiale du parcours des élèves. Dans des écoles qui réunissent un grand nombre d'élèves, les enseignantes et les enseignants formeraient alors plus d'une équipe à l'intérieur d'un cycle. La seule exception à la gestion collégiale proviendrait des petites écoles dans lesquelles une même enseignante ou un même enseignant assume la responsabilité d'une classe multiprogramme correspondant à un cycle d'apprentissage.

La gestion collégiale du parcours des élèves comporte plusieurs responsabilités : la planification des situations d'apprentissage, la planification des situations d'évaluation, la planification des regroupements des élèves, la planification de l'information à fournir aux parents et des rencontres à tenir avec eux, la prise de décision quant au passage d'un cycle à l'autre. Dans une organisation scolaire divisée en années, ces responsabilités quant aux situations d'apprentissage et d'évaluation et quant aux relations avec les parents incombent, par rapport à un groupe d'élèves, à une même enseignante ou à un même enseignant. Les enseignantes et les enseignants ont, par conséquent, développé un haut degré d'expertise professionnelle à propos de ces tâches dans l'organisation scolaire actuelle. Par contre, les cycles d'apprentissage leur imposent de maîtriser de nouvelles compétences pour ce qui est des regroupements des élèves et du passage d'un cycle à l'autre.

Bien qu'il soit exact d'affirmer que, dans une organisation scolaire en années, les enseignantes et les enseignants ont développé un haut degré d'expertise pour ce qui est des situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que des relations avec les parents, il serait très naïf de croire que cette expertise puisse être importée, sans de nombreux ajustements, dans une organisation en cycles d'apprentissage. Dans ce type d'organisation, la gestion collégiale des élèves oblige les enseignantes et les enseignants à planifier ensemble, d'une manière coopérative, les situations, tant d'apprentissage que d'évaluation, qu'ils mettront à la disposition des élèves pour leur offrir le maximum d'occasions de développer les compétences visées. Une telle planification coopérative exige : 1- de partager ses conceptions et ses croyances pédagogiques ; 2- de négocier ces dernières avec des collègues sans jamais perdre de vue que cette négociation vise à rendre les meilleurs services possible à des jeunes en contexte d'apprentissage ; 3- d'adopter des scénarios d'apprentissage et d'évaluation variés compte tenu des compétences et des connaissances que les élèves maîtrisent déjà et compte tenu des objectifs des programmes d'études ; 4- de gérer, individuellement ou collectivement, le déroulement de ces scénarios auprès d'un sous-groupe d'élèves ; 5- de rendre compte à l'équipe des apprentissages effectivement réalisés par les élèves dans le cadre de ces scénarios ; 6- de planifier de nouveaux scénarios s'inscrivant dans le prolongement des apprentissages réalisés et dans la logique du développement des compétences.

L'organisation scolaire actuelle de même que les programmes d'études permettent – ils sont peut-être plus incitatifs que l'on veut bien le croire – aux enseignantes et aux enseignants de vivre isolément sur le plan professionnel, d'avoir un minimum d'interactions avec des collègues et de se représenter que, dans le cadre d'une école et d'un cycle d'enseignement, l'autonomie individuelle prime l'autonomie collective. L'enseignement consiste la plupart du temps en une série d'actes partagés exclusivement avec un ou des groupes d'élèves. Dans une organisation scolaire en cycles d'apprentissage, l'autonomie collective, celle de l'ensemble des membres qui assument d'une manière coopérative la gestion collégiale du parcours d'un groupe d'élèves, prime l'autonomie individuelle. Dans cette mesure, les décisions professionnelles collectives sont nombreuses et l'autonomie se situe tout particulièrement à ce niveau. Il est évident que, dans l'actualisation même d'une situation d'apprentissage ou d'évaluation, planifiée collectivement, les enseignantes et les enseignants déploieront toute leur autonomie individuelle et toute leur créativité professionnelle, mais cette autonomie et cette créativité s'inscrivent dans un certain nombre de paramètres établis en collégialité. Il s'agit d'un changement majeur, non seulement sur le plan des comportements, mais aussi sur celui des attitudes et des représentations.

De plus, les cycles d'apprentissage imposent à la majorité des enseignantes et des enseignants de développer de nouvelles compétences relativement à la planification des regroupements des élèves et à la détermination des modalités évaluatives et des critères prévalant lors du passage des élèves d'un cycle à l'autre. Le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires fourniront assurément des balises quant aux évaluations et aux critères à privilégier dans le cas du passage d'un cycle

Photo : Denis Garon

à l'autre, mais il ne faut pas négliger le fait que les programmes d'études axés sur le développement de compétences exigent de l'équipe des enseignantes et des enseignants un suivi continu qui met l'accent sur le processus même de développement des compétences en question. Une telle insistance sur le processus demande de recueillir des données sur l'ensemble d'un cycle d'apprentissage et, dans ce sens, les conclusions « sommatives » portant sur le niveau de développement des compétences et des connaissances que ces dernières mobilisent ne peuvent être basées que sur quelques évaluations de fin de cycle. Par conséquent, la gestion collégiale du parcours des élèves requiert que les enseignantes et les enseignants déterminent rigoureusement les modalités et les moments de collecte de données relativement à la progression des élèves sur l'ensemble d'un cycle d'apprentissage et qu'ils interprètent ces données en terme d'apprentissage et de développement.

Un cycle d'apprentissage regroupe plusieurs élèves. Par exemple, en prenant comme référence l'organisation scolaire en années, le premier cycle du primaire dans une école donnée pourrait regrouper quatre classes, environ une centaine d'élèves. Dans la gestion collégiale du parcours de ces élèves, les quatre enseignantes, l'équipe pouvant aussi intégrer une enseignante dans le domaine de l'adaptation scolaire et sociale, ont la responsabilité « tutoriale » d'un sous-groupe. Cette responsabilité est capitale pour le développement du sentiment d'appartenance des élèves à un groupe plus restreint que l'ensemble des élèves composant un cycle. Ces enseignantes, au moment de la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation, doivent déterminer les regroupements idéaux des élèves. Sur une certaine période de temps, on peut alors imaginer qu'une enseignante travaille avec un groupe plus nombreux d'élèves que ses collègues,

qu'une autre intervient auprès d'élèves dans un contexte d'enrichissement, qu'une autre réunit des élèves pour le programme de langue et que la quatrième travaille avec l'enseignante spécialiste en adaptation scolaire et sociale auprès de quelques élèves qui éprouvent des difficultés particulières d'apprentissage. Ces regroupements, planifiés en collégialité et régulièrement repensés, favorisent grandement la différenciation pédagogique des situations d'apprentissage, différenciation qui, dans le cadre d'une organisation scolaire en années, demeure plutôt de l'ordre du rêve que de la réalité.

Quelques risques associés aux cycles d'apprentissage

Des programmes d'études axés sur le développement de compétences requièrent, étant donné leur logique, des changements radicaux sur le plan de l'organisation scolaire et sur celui de la structuration du travail des enseignantes et des enseignants. Les acteurs scolaires ne doivent pas ignorer ou perdre de vue cette chaîne causale : l'inverser consisterait d'ailleurs à travestir cette dynamique de transformation. Cependant, tous ces changements sur la route professionnelle des enseignantes et des enseignants ne sont pas nécessairement faciles à intégrer dans les pratiques quotidiennes et, dans ce sens, ils présentent un certain nombre de risques, et les dérives sont toujours probables.

Une première catégorie de risques ou de dérives concerne les situations d'apprentissage elles-mêmes et leur degré d'inscription dans l'axe des compétences. Privilégier cet axe dépasse largement le langage et les principes et cette orientation impose des contraintes nombreuses quant aux modalités retenues pour susciter les apprentissages visés chez les élèves. Dans la logique de ces programmes, les situations d'apprentissage doivent constamment donner la priorité aux compétences, il s'agit de l'entrée prédominante, et les connaissances mobilisables par les compétences en question sont intégrées dans les situations d'apprentissage sous la gouverne des compétences. Étant donné l'expertise professionnelle développée par les enseignantes et les enseignants dans l'organisation scolaire en années et, aussi, les orientations actuelles des programmes de formation de maîtres, la tendance professionnelle « spontanée » consiste à créer des situations d'apprentissage – on pourrait reconnaître que, parfois, ce ne sont que des situations d'enseignement – qui investissent en premier lieu sur des connaissances débouchant éventuellement sur des compétences. Dans cette démarche pédagogique, les connaissances ne sont pas contextualisées dans des compétences, et les élèves ne perçoivent pas la mobilisation possible des connaissances construites dans des compétences particulières. Une telle démarche ne se situe pas dans la logique d'un programme d'études axé sur le développement de compétences : elle ne s'inscrit aucunement dans l'axe des compétences.

Le fait que les connaissances ne soient pas contextualisées dans des compétences et qu'elles soient abordées avant ces dernières ne place pas la démarche pédagogique susmentionnée en relation de cohérence avec un programme privilégiant l'axe des compétences. Dans ce contexte, on peut penser à une enseignante ou un enseignant en histoire qui, tout en poursuivant le développement d'une compétence qui permettrait à ses élèves d'interpréter des phénomènes historiques et leurs relations, centre son enseignement sur des événements isolés les uns des autres, sur des personnages et sur des dates. On peut aussi penser à une enseignante ou un enseignant en mathématique qui, visant à ce que ses élèves développent une compétence pour pouvoir résoudre des problèmes mathématiques, concentre la majorité de ses interventions sur la maîtrise et l'automatisation d'algorithmes décontextualisés.

Ces dérives sur le plan des situations d'apprentissage peuvent se manifester d'une manière similaire par rapport aux situations d'évaluation. Ainsi, malgré l'orientation des programmes d'études vers des compétences, les situations d'évaluation insisteraient fréquemment sur des connaissances et négligeraient l'évaluation de leur mobilisation et de l'adéquation de cette mobilisation dans des compétences. En ce qui concerne cette deuxième catégorie de risques ou de dérives, il faut aussi souligner l'idée que les programmes d'études par compétences et le type d'organisation scolaire qu'ils provoquent obligent à ce que les évaluations portent en grande partie sur le processus de développement des compétences. Cette obligation demande alors aux enseignantes et aux enseignants de recueillir des données réparties sur la durée d'un cycle et d'accorder un crédit relatif aux évaluations sommatives de fin de cycle. La dérive consisterait à ce que ces évaluations sommatives forment l'essence des conclusions des enseignantes et des enseignants à propos des apprentissages de leurs élèves.

Une troisième catégorie de risques ou de dérives a trait à la rigidité des regroupements des élèves. Les programmes d'études axés sur le développement de compétences ouvrent sur la différenciation pédagogique et l'organisation en cycles d'apprentissage permet l'opérationalisation d'un très haut degré de différenciation. Dans un tel contexte, il devient contraire à la logique de ces programmes et de cette organisation que, sur l'ensemble d'un cycle, les élèves se retrouvent en permanence, ou très fréquemment, dans une même forme de regroupement. Dans le cadre d'un cycle d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants peuvent recourir à des groupes de projet, à des groupes de besoin, à des groupes de niveau, à des groupes d'enrichissement, à des travaux en atelier, à des projets individuels. Les dérives consisteraient, entre autres choses, à enfermer des élèves dans un groupe donné ou un type de regroupement et à ne réviser que très rarement la composition des groupes et leur nature.

Des dérives et des risques sont également probables en raison des difficultés inhérentes à la gestion collégiale du parcours des élèves. Cette gestion ne constitue pas une tâche simple ou facile et les enseignantes et les enseignants d'une même équipe doivent partager non seulement leurs conceptions et leurs croyances quant à l'apprentissage, à l'évaluation et à l'enseignement, mais aussi leurs idées pédagogiques et leurs instruments. Si, à l'intérieur d'une équipe cycle, les enseignantes et les enseignants ne parviennent pas à établir entre eux un haut niveau de confiance et d'interdépendance professionnelles et un haut degré de coopération, leurs énergies seront souvent drainées par la résolution de conflits et la méfiance. Au premier chef dans la vie d'un cycle d'apprentissage, il importe de distinguer ce qui est professionnel de ce qui est personnel et de placer ses compétences professionnelles au service des clients les plus importants : les élèves. La gestion collégiale du parcours des élèves est toutefois grandement facilitée dans la mesure où les enseignantes et les enseignants prennent le temps nécessaire pour fixer, dès le début de leur coopération, les critères qui encadreront leurs décisions relatives au parcours des élèves. Tolérer que ces critères demeurent implicites augmente les probabilités de dérives.

Conclusion

À juste titre, on peut considérer que les programmes d'études axés sur le développement de compétences et les conséquences de leur adoption sur l'organisation scolaire et la structuration du travail des enseignantes et des enseignants proposent de grands défis professionnels, des défis fort stimulants par ailleurs, à l'ensemble des acteurs scolaires. Si ces défis sont relevés d'une manière efficace, la profession enseignante aura subi dans quelques années des transformations importantes. À titre d'exemple, on ne pourrait plus trouver dans une école québécoise, une enseignante ou un enseignant de mathématique en cinquième secondaire qui ignore ce que ses élèves ont appris en quatrième secondaire dans la même discipline – bien qu'il connaisse très bien le programme que son collègue a couvert l'année précédente – et qui ignore totalement ce qui se produit pour ses élèves au cours de la même année dans les autres disciplines. Dans un tel environnement professionnel, qu'est devenu l'élève comme personne et qui assume, dans l'école, la responsabilité de son développement comme jeune ? L'organisation scolaire actuelle morcelle non seulement les apprentissages, elle morcelle également les jeunes.

L'organisation scolaire en cycles d'apprentissage promet d'être une structure puissante, mais on sait bien que, en elle-même, toute structure constitue un espace vide qui doit être habité par des personnes. Ce sont les personnes qui déploient la puissance d'une structure ou qui l'inhibent. Plusieurs conditions doivent être prises en compte par les enseignantes et les enseignants dans le but de contribuer à l'actualisation des cycles d'apprentissage. Dans tous leurs essais et leurs tentatives, ils doivent recevoir la formation continue et le soutien professionnel appropriés. Il est en outre crucial qu'ils aient droit à l'erreur parce qu'il s'agit pour eux d'effectuer des changements profonds de sorte que, dans les écoles de demain, les élèves puissent avoir accès à l'expertise partagée de plusieurs enseignantes et de plusieurs enseignants.

Jacques Tardif est professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke.

Bibliographie

PERRENOUD, P. *Développer des compétences dès l'école*, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.

TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.

LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : QUELQUES EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES

par Claude Lessard, Jean Archambault, Lucie Lalancette et Suzanne Mainville

En septembre 1997, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation du Québec, publiait l'énoncé de politique intitulé *L'école, tout un programme*. Cet énoncé faisait suite à une décennie de réflexion à propos de l'éducation. On pense ici au Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo), à plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation, aux États généraux sur l'éducation et, plus récemment, au Groupe de travail sur le curriculum dont le rapport *Réaffirmer l'école* a servi de base à l'énoncé de politique ministérielle.

Dans cet énoncé, on annonçait, entre autres choses, l'abolition des années (ou échelons) comme mode d'organisation de l'école québécoise et le remplacement de celles-ci par des cycles : trois cycles de deux ans au primaire et un cycle de trois ans, suivi d'un cycle de deux ans, au secondaire.

Il y a là un changement d'envergure, car l'année scolaire est une idée tellement ancrée dans les mentalités que l'on pourrait croire qu'elle a toujours existé, que c'est LA façon d'organiser l'école et qu'il serait illusoire de tenter de s'en débarrasser. Pourtant, le regroupement des élèves par âge est une pratique relativement nouvelle. On situe généralement son avènement à la fin du XIX[e] siècle, lors de la révolution industrielle. À l'époque, les usines, axées sur la production de masse, étaient florissantes ; les paysans ont alors quitté la campagne et se sont installés en ville pour profiter de cette manne industrielle. Les familles migrantes comptaient de nombreux enfants et les écoles ont été rapidement débordées par l'afflux de nouvelles frimousses. La solution a donc été d'organiser l'école en classes et de regrouper les élèves par âge (Perrenoud, 1999 ; Stone, 1998). Pour Tyack et Tobin (1994), ce type de regroupement a constitué une innovation qui a permis de rompre avec les modes d'organisation antérieurs ; il a d'ailleurs réussi à s'imposer presque partout aux États-Unis, au début du XX[e] siècle. Auparavant, les enfants étaient éduqués dans des classes multiprogrammes souvent appelées « familles ». Stone (1998) soutient que l'étude de diverses sociétés dans le monde révèle à quel point les enfants apprenaient, jusqu'à une époque somme toute récente, les uns des autres dans des groupes hétérogènes.

L'objectif du présent texte est d'expliciter la notion de cycles d'apprentissage et d'exposer les diverses formes que ceux-ci prennent dans les réformes récentes de différents systèmes éducatifs. À cette fin, nous avons retenu deux États américains, le Kentucky et l'Oregon, la Colombie-Britannique au Canada, la France, la Belgique francophone et le canton de Genève en Suisse. Dans l'espace imparti, il n'est possible que de décrire sommairement des réalités émergentes. Il s'agit bel et bien de réalités émergentes. En effet, nulle part on peut observer une pratique généralisée des cycles d'apprentissage. Il aurait aussi été opportun de porter un jugement et d'évaluer cette innovation, du moins en l'état actuel de sa mise en œuvre. Mais il a semblé prioritaire de cerner avec le plus de précision possible de quoi il en retourne lorsqu'on enjoint les écoles d'abandonner la structure traditionnelle par années au profit d'une organisation nouvelle, dite par cycles d'apprentissage.

L'AMÉRIQUE DU NORD : L'ÉCOLE SANS ÉCHELONS (NON-GRADED SCHOOL)

L'école sans échelons est une forme d'organisation verticale de l'enseignement. Ce modèle constitue une organisation particulière des années de la scolarité primaire. L'école sans échelons peut prendre une grande variété de formes. Comme on le voit dans le tableau ci-après, l'organisation verticale de l'enseignement peut être par années, comme au Québec actuellement, partiellement sans échelons, comme au Kentucky et en Oregon, ou complètement sans années, comme en Colombie-Britannique[1]. Ainsi, l'organisation de l'enseignement par cycles, en vogue surtout dans les pays européens francophones, est une forme d'organisation sans années. Elle regroupe effectivement les échelons traditionnels en cycles qui durent plus d'un an, ce qui permet une plus grande souplesse.

TYPES D'ORGANISATIONS VERTICALES DE L'ENSEIGNEMENT

Modèle québécois	Modèle proposé dans *L'école, tout un programme*	Modèle du Kentucky et de l'Oregon	Modèle français	Modèle de la Colombie-Britannique
			Cycle 1	
Maternelle	Maternelle	*Nongraded primary schools*	Cycle 2	*Nongraded schools*
1re année	Cycle 1			pour toute
2e année				la scolarité
3e année	Cycle 2		Cycle 3	obligatoire
4e année		4e année		
5e année	Cycle 3	5e année		
6e année		6e année		

L'école sans années ne consiste cependant pas qu'à répartir les élèves dans le temps. C'est également un modèle qui véhicule une philosophie qui le distingue du fonctionnement par échelons. Ainsi, il ne suffit pas qu'une classe combine plusieurs échelons, comme c'est le cas parfois en milieu rural où les élèves sont peu nombreux, pour que l'on puisse parler d'école sans échelons ou de fonctionnement par cycles. Si l'enseignant fonctionne dans sa classe avec deux groupes séparés (ses 2e et ses 3e année, par exemple) et évalue les élèves en référence aux programmes annuels, on ne peut pas parler d'école sans échelons au sens strict, quoique la combinaison de plus d'une année constitue souvent le premier pas vers ce modèle

UNE PHILOSOPHIE

L'organisation sans échelons s'est développée en réaction à certains éléments du système scolaire traditionnel (Goodlad et Anderson, 1987), notamment en réaction aux problèmes causés par le redoublement scolaire (Paul, 1996). En effet, l'une des raisons qui militent en faveur de l'organisation par cycles, c'est depuis nombre années, la constatation unanime à l'échelle mondiale, de l'inefficacité du redoublement. Les études américaines, françaises, belges, suisses et même québécoises arrivent toutes à la même conclusion : non seulement le redoublement ne permet pas à l'élève de rattraper son retard à moyen terme, mais il a souvent des effets négatifs sur l'estime de soi et sur la motivation à apprendre. Mais comment se fait-il que, devant cette évidence si souvent démontrée, la plupart des enseignants continuent de croire que le redoublement est une mesure de rattrapage efficace ? Hutmacher (1993) attribue ce paradoxe à la responsabilité individuelle des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation et surtout au passage des élèves à la classe supérieure. Pour ne pas être considéré comme incompétent par le ou la collègue qui recevra ses élèves, l'enseignant doit ne « faire passer » que ceux et celles qui pourront fonctionner dans cette classe, et faire redoubler les autres qu'il juge « pas prêts ». Mais « ne pas être prêt » n'a pas le même sens pour tous les enseignants et dans toutes les écoles. En fait, cela équivaut à « ...apprécier le degré minimal de maîtrise scolaire qui permettra à ses élèves de pouvoir affronter le programme de la classe suivante (Paul, 1996) ». Évaluation subjective, s'il en est ! En effet, comment évaluer à l'avance ce que l'élève saura faire l'an prochain ? Et que dire de la méfiance et de l'insécurité qu'engendre la perspective d'être jugé par les collègues. À cet égard, l'organisation par cycles (ou l'organisation sans échelons, aux États-Unis) devient une façon de briser la chaîne d'évaluations subjectives et de méfiance qui s'installe entre les enseignants, en mettant fin à la responsabilité individuelle de l'enseignant à l'égard d'un groupe d'élèves. Dans un cycle, les enseignants gardent leurs élèves plus d'un an et sont

coresponsables du cheminement de ces derniers à l'intérieur du cycle.

L'école sans échelons s'est aussi développée à cause des carences du système par échelons lui-même (Anderson et Pavan, 1993). Le système par échelons suppose que tous les élèves du même âge progressent à peu près au même rythme, alors que les enseignants constatent depuis longtemps la grande hétérogénéité des élèves. Pour passer d'une année à une autre, l'élève doit démontrer qu'il réussit à l'intérieur des cadres définis pour son âge. Et l'utilisation d'un système normatif d'évaluation permet de comparer les compétences de l'élève à un système prédéfini qui constitue, en dernier ressort, un seuil d'acceptabilité. Finalement, l'école traditionnelle véhicule une philosophie selon laquelle l'élève doit s'adapter à la forme scolaire, c'est à lui de démontrer qu'il est « dans la norme ».

L'organisation sans échelons est beaucoup plus souple. Ainsi, l'élève peut progresser à son rythme selon les matières et il n'a pas des connaissances précises à acquérir à l'intérieur d'une année scolaire, sous peine de redoublement. Cette organisation reconnaît qu'un élève peut progresser plus ou moins rapidement. Ainsi, même si un élève prend une année supplémentaire pour faire sa scolarité, il sera beaucoup moins pénalisé, en n'étant ni en situation d'échec ni exclu de son groupe. De plus, les regroupements privilégiés par l'organisation sans échelons sont toujours souples, plus homogènes et moins stigmatisants pour les élèves.

L'organisation sans échelons est habituellement liée à un certain nombre de pratiques pédagogiques qui visent à mettre l'élève au centre du processus d'enseignement. La plupart du temps, une pédagogie de coopération, parfois constructiviste ou socioconstructiviste, est préconisée. L'enseignant y joue le rôle de guide dans l'apprentissage, certains auteurs parlant même d'*empowerment* (« habilitation ») des élèves (McGee, 1994), et on préconise alors une pédagogie de type démocratique. En France, on lie les cycles d'apprentissage au concept de « différenciation pédagogique », en référence souvent à la pédagogie différenciée proposée par Meirieu (1990). Sur le plan didactique, le cycle devrait favoriser l'intégration des matières, la mise sur pied d'activités plus larges et plus variées et surtout la prise en considération des profils de compétences et d'apprentissage des élèves.

Photo : Denis Garon

Le travail d'équipe chez les enseignants est aussi considéré comme nécessaire pour une implantation réussie et un fonctionnement efficace des cycles. La collaboration des parents et de la communauté est également encouragée. En somme, l'organisation sans échelons préconise une approche globale de l'élève et considère que l'école a besoin d'une forte synergie entre les enseignants, d'une part, et entre ces derniers et la communauté, d'autre part.

Organisation curriculaire

À l'origine, l'école sans échelons fonctionne à l'aide d'un programme à progression continue, dans lequel sont précisées les compétences à acquérir en fonction d'un certain nombre de niveaux hiérarchiques (10, 12, 15 niveaux en lecture, par exemple). Ce programme peut être construit en tenant compte du principe d'intégration des matières. Goodlad et Anderson (1987) insistent sur le fait que le programme doit être envisagé d'une manière longitudinale, c'est-à-dire comme un continuum d'apprentissage permettant une progression continue.

Regroupement des élèves

D'une façon générale, le groupe-classe demeure la structure favorisée. Toutefois, cette organisation ne dispense pas de concevoir et de mettre en place la meilleure structure de regroupement possible des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre, des caractéristiques des élèves et de la disponibilité des enseignants. C'est l'organisation horizontale. Les regroupements proposés lors de la réforme effectuée au Kentucky et par certains auteurs américains (Goodlad et Anderson, 1987), sont rapportés dans le tableau ci-dessous.

Type de regroupement	Description
Répartition des élèves selon l'âge	Regroupement des élèves du même âge, indépendamment de leurs résultats scolaires, de leurs capacités à apprendre ou de leur niveau de scolarité.
Groupes multiprogrammes. Répartition des élèves par cycles ou groupes-classes comportant des élèves de tous le K-3.	Regroupement des élèves indépendamment de leur âge.
Échanges de services et décloisonnement.	Mise sur pied de sous-groupes pour l'enseignement de certaines disciplines et le *team-teaching*.
Regroupement multihabiletés.	Regroupement des élèves en fonction de la diversité de leurs habiletés.
Plan Joplin avec *nongrading*.	Regroupement des élèves selon leur niveau en lecture ou en mathématique. Regroupement ponctuel.
Groupes d'apprentissage coopératif et tutorat	Regroupement des élèves de classes différentes de façon à favoriser la coopération et le tutorat.
Regroupements autour de thématiques	Regroupement d'élèves autour d'un champ d'intérêt commun.
Regroupement en fonction du degré d'autonomie	Regroupement d'élèves en fonction de leur degré d'autonomie (coopération favorisée).

Les regroupements possibles sont variés et doivent être déterminés par l'équipe enseignante, en fonction non seulement des besoins des élèves mais aussi de leurs préférences. Ils peuvent être mis en place à l'intérieur d'un seul groupe-classe ou encore en combinant plusieurs classes. À titre d'exemple, un regroupement par cycles peut-être à la base des groupes-classes, mais le plan Joplin peut être utilisé en lecture dans trois classes, ce qui permet à chaque enseignant de fonctionner avec un plus petit nombre de niveaux de lecture. Toutefois, plus la structure touche d'enseignants et d'élèves, plus elle exige une planification efficace et une excellente concertation entre les enseignants. Il faut donc retenir deux choses. Premièrement, tous les regroupements doivent être souples, c'est-à-dire qu'ils doivent varier selon les tâches à accomplir et selon les matières à enseigner. Goodlad et Anderson (1987) recommandent de former des groupes hétérogènes (âge, habiletés, etc.) pour les sciences de la nature et les sciences humaines, par exemple, et des groupes homogènes (niveaux ou habiletés) pour le français et les mathématiques. Deuxièmement, l'homogénéité des groupes ne doit jamais être déterminée à partir d'un jugement global sur les compétences des élèves (les bons, les moyens, les faibles). En effet, la philosophie de l'organisation sans échelons est basée sur la reconnaissance du fait que l'élève réussit différemment selon les connaissances à acquérir et les compétences à développer. De plus, le regroupement homogène doit tout de même permettre aux élèves de changer de groupes en fonction des progrès accomplis.

La France : une école primaire avec trois cycles d'apprentissage

Le fonctionnement par cycles pédagogiques a été introduit dans le système scolaire français par la Loi d'orientation de 1989 et, d'abord, dans 33 départements pilotes. La généralisation de celui-ci s'est engagée depuis la rentrée de 1991. L'objectif ambitieux de cette loi a été « de constituer une référence pédagogique et de fixer au système éducatif une obligation de résultats » (Auduc, 1994, p. 32) quant à la réussite scolaire des élèves.

En 1990, un décret fixe les modalités d'organisation des écoles maternelles et primaires, à partir d'un fonctionnement par cycles pédagogiques. Selon Perrenoud (1994), cette réforme vise essentiellement trois objectifs : 1) la continuité des apprentissages ; 2) la souplesse dans l'organisation de l'enseignement ; 3) la collaboration avec les parents et les collectivités locales.

La réforme incite à la concertation entre les cycles et à l'intérieur des cycles, au travail d'équipe entre les enseignants et à une participation active des parents et de la communauté. De plus, des modalités sont prévues pour les regroupements d'élèves et l'organisation des horaires ; le document tient compte de l'ensemble des travaux récents en pédagogie et qui portent sur les pédagogies différenciées, les pédagogies actives et le travail par projet ou par groupe.

Les principes

Le fonctionnement par cycles est instauré afin de permettre une grande souplesse et une bonne continuité dans les apprentissages des élèves. Les équipes d'enseignants ont également plus de responsabilités qu'avant, dans l'organisation des apprentissages des élèves. Ainsi, selon le Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, « la notion de cycle est une notion pédagogique fonctionnelle étroitement liée à l'évolution des apprentissages de chaque enfant et à l'évaluation de ses acquis » (1991). En privilégiant l'organisation par cycles, on veut donc, d'une part, tenir compte de la spécificité des rythmes d'apprentissage des élèves et, d'autre part, obtenir un fonctionnement pédagogique lié davantage aux acquis des élèves qu'aux programmes d'études annuels.

Les cycles et l'organisation pédagogique

En France, les cycles sont définis de la manière qui suit :

Un cycle peut être rallongé ou raccourci d'une seule année, et ce, une fois uniquement pendant les études primaires. Ainsi, la durée de celles-ci en ce qui a trait à la scolarité obligatoire (cycles 2 et 3) sera d'au moins quatre ans et d'au plus six ans.

Le Ministère de l'éducation nationale considère que le groupe-classe sous la responsabilité d'un seul maître demeure la structure la plus appropriée. Toutefois, il propose quatre formes d'organisation pédagogique des groupes-classes : 1) répartition des élèves selon leur âge, avec un maître par année ; 2) répartition des élèves selon le cycle, avec un seul maître pendant un cycle (3 années) ; 3) répartition des élèves selon le cycle, avec un maître par année ; 4) échanges de services et décloisonnement. Cependant, le Ministère insiste sur l'importance de la polyvalence des enseignants de l'élémentaire et limite le décloisonnement à trois heures par semaine pour le cycle deux et à six heures par semaine pour le cycle 3.

Les programmes d'études

La réforme prévoyait maintenir les exigences des programmes d'études en vigueur. L'organisation par cycles ne comportait aucune modification des contenus eux-mêmes. Toutefois, en 1994, les programmes ont été redéfinis à partir des compétences à atteindre et non plus des connaissances à acquérir : compétences transversales (attitudes, construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps ; compétences méthodologiques ; compétences dans le domaine de la langue (langue orale, lecture, écriture, production d'écrits) ; compétences dans des disciplines (mathématique, histoire et géographie, éducation civique, sciences et technologie, éducation artistique, éducation physique et sportive).

Cycle 1	Apprentissages premiers	2-3 ans 4-5 ans	Petite section et moyenne section de la maternelle
Cycle 2 (scolarité obligatoire à partir de 6 ans)	Apprentissages fondamentaux	5-6 ans 7-8 ans	Grande section de la maternelle, CP, CE1.
Cycle 3 (scolarité obligatoire)	Approfondissements	8-9 ans 10-11 ans	CE2, CM1, CM2

L'évaluation

L'évaluation des apprentissages des élèves constitue un volet majeur de la réforme par cycles. En effet, l'efficacité de cette organisation repose, en grande partie, sur la capacité des enseignants à gérer la diversité des besoins des élèves et à évaluer leurs acquis. Le livret scolaire est l'outil privilégié par le Ministère puisqu'il permet non seulement de respecter la souplesse des apprentissages, mais également de fournir un portrait complet et à jour des acquis de l'élève et de sa progression, à partir d'une échelle d'appréciation et non d'une notation en chiffres ou en lettres. Il s'agit d'un instrument institutionnel de liaison qui permet d'assurer un suivi à l'intérieur d'un cycle et d'un cycle à l'autre, de même qu'une véritable continuité en cas de changement d'école de l'élève, tout en fournissant régulièrement de l'information aux parents.

La réforme prévoit également des évaluations nationales, l'une à l'entrée du cycle 3 et une autre au moment du passage aux études secondaires. Des évaluations locales ou régionales seront également préparées à partir de banques d'instruments.

Au commencement de chaque cycle, l'enfant reçoit un livret pour toute la durée de celui-ci. L'enfant le conserve s'il change d'école. Le livret scolaire comporte ce qui suit :

1. les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du cycle réunis en conseil des maîtres ;
2. des commentaires sur les acquis de l'élève ;
3. les propositions du maître et du conseil des maîtres de cycle quant à la durée du passage de l'enfant dans le cycle, les décisions de passage et, s'il y a lieu, une décision prise suivant un recours de la famille conformément à l'article 4.

Le livret est un moyen d'information entre les maîtres ainsi qu'entre l'école et la famille qui reçoit aussi les travaux de l'élève. La fréquence de la signature du livret pour les parents est déterminée par le conseil des maîtres. Chaque fascicule est toutefois subdivisé à l'avance, de façon à fournir, toutes les six semaines environ, des renseignements relatifs à l'organisation de l'année scolaire en cinq périodes de travail. La programmation des apprentissages est élaborée par le conseil des maîtres et adaptée au parcours de l'élève. Le livret comporte deux séquences de compétences : les compétences en langue et en mathématique ; les compétences dans les autres disciplines. Les critères de l'évaluation de l'atteinte des compétences sont les suivants :

1. compétence confirmée, c'est-à-dire une maîtrise vérifiée dans différentes situations et à des moments éloignés de la période d'apprentissage ;

Photo : Denis Garon

2. compétence à renforcer, c'est-à-dire une maîtrise liée à des situations précises et suivant de près la période d'apprentissage ;
3. compétence en cours d'acquisition, c'est-à-dire un progrès observé mais dont les acquis restent partiels et fragiles ;
4. compétence non acquise.

On trouve à la fin du fascicule un espace alloué au bilan de fin de cycle, en vue d'assurer la continuité pédagogique entre les cycles. Ce bilan constitue une synthèse des acquisitions des élèves et des observations des maîtres du cycle par domaine de compétences. Dans le cas d'une proposition de prolongation de parcours, d'ajouts de compléments ou encore de propositions de consolidation, des indications doivent y être présentées. Finalement, un tableau de synthèse comporte, pour chaque période, des observations sur l'élève, établies par le maître de la classe ou le conseil des maîtres du cycle. Le directeur d'école doit prendre connaissance de cette synthèse, la signer et la compléter au besoin. On y trouve aussi les décisions reliées au passage d'un cycle à un autre. Aussi, les parents sont informés de l'évolution globale des résultats de leur enfant au cours de chaque cycle ainsi que de la décision de l'inspecteur d'académie en cas de recours.

La gestion du temps

L'arrêté du 1er août 1990 détermine les horaires des écoles maternelles et élémentaires. Toutefois, les équipes d'enseignants et les équipes-écoles bénéficient d'une marge de manœuvre dans l'organisation de l'horaire :

1) en ce qui a trait aux groupes de disciplines : « À l'intérieur de chaque groupe de disciplines, l'horaire est modulable entre les disciplines sans que l'on aboutisse de fait à la suppression

de certaines disciplines ou à des disproportions excessives, puisque les compétences caractéristiques des cycles et les programmes fixent des exigences précises » ;

2) pour ce qui est de l'emploi du temps en général : « En outre, les maîtres et les équipes pédagogiques peuvent définir l'emploi du temps soit pour la durée de l'année scolaire, soit pour des périodes intermédiaires correspondant au calendrier scolaire et en fonction des besoins des élèves. »

De plus, un temps pour le travail d'équipe a été alloué aux enseignants (une heure par semaine), de façon qu'ils puissent se concerter et construire des outils pour assurer le suivi de chaque élève.

Le conseil du cycle

Le conseil du cycle réunit tous ceux et celles qui enseignent à des groupes d'élèves à l'intérieur d'un cycle. Les membres du conseil de cycle se concertent, évaluent la progression des élèves à l'intérieur des cycles, modifient, au besoin, la durée d'un cycle (un an de plus ou de moins) et proposent des moyens d'assurer le suivi des élèves.

Le canton de Genève, en Suisse

Depuis 1994, plus d'une douzaine d'écoles primaires genevoises volontaires explorent diverses formes de « rénovation » (voir Lessard, 1999). Cette phase d'exploration a duré quatre ans. Elle a abouti à la formulation de propositions pour une phase dite d'extension à l'ensemble de près de 200 écoles primaires du canton. Un groupe d'experts externes a aussi formulé des propositions. L'année actuelle est donc consacrée à la discussion de ces propositions, à l'obtention d'un consensus et à la prise de décision.

La rénovation trouve sa raison d'être dans la résurgence du redoublement à l'école primaire (Hutmacher, 1993), dans un large débat social entourant cette réalité et dans une volonté politique d'éliminer le redoublement, sinon de le réduire le plus possible. Voici trois objectifs fixés : 1) individualiser les parcours de formation des élèves, que l'on associe à la notion des cycles d'apprentissage pluriannuels ; 2) apprendre à mieux travailler ensemble, c'est-à-dire entre enseignants responsables d'un même cycle, entre enseignants d'une même école et entre enseignants d'une même circonscription scolaire ; 3) placer les enfants au cœur de l'action pédagogique.

À Genève, tout comme en France, le cycle apparaît surtout comme une condition nécessaire d'une pédagogie différenciée. Il n'est pas une fin en soi, mais une façon de favoriser le suivi des élèves pendant plusieurs années, la continuité des stratégies d'enseignement-apprentissage et la coopération professionnelle entre enseignants.

Photo : Denis Garon

Les propositions formulées par le groupe de pilotage de la rénovation à propos des cycles sont les suivantes : 1) instituer deux cycles de quatre ans comme découpage de base et imposer ce dernier à toutes les écoles : le cycle 5-8 ans et le cycle 9-12 ans, nommés d'après l'âge des élèves en fin d'année scolaire ; 2) définir quatre étapes dans les études primaires et déterminer des objectifs-noyaux et des repères pour les évaluations-bilans ; 3) autoriser exceptionnellement, par dérogation négociée, que le séjour dans un cycle soit allongé ou abrégé d'un an, n'envisager cette possibilité qu'au cours de la dernière année du cycle et interdire d'y recourir plus d'une fois pendant les études primaires (terminées normalement en huit ans, par exception en sept ou neuf ans). En somme, deux cycles de quatre ans, divisé chacun en deux étapes, donnent lieu au total à quatre évaluations-bilans.

Selon le groupe de pilotage, il s'avère nécessaire que les élèves appartenant à un cycle soient répartis en groupes de base stables, chacun étant confié durant au moins un an à une ou à deux personnes définies. Le groupe de base serait un groupe d'appartenance, d'organisation et de régulation et l'enseignant responsable suivrait la progression individuelle de chaque élève durant au moins un an. La part du programme assumée dans le groupe de base pourrait varier, car « les cycles permettant de faire coexister le travail en groupes de base et le travail dans d'autres compositions, stables ou éphémères » (1999, p. 31).

Pour sa part, le groupe d'experts externes chargés de l'évaluation de la rénovation de l'école primaire genevoise (GEER, 1999) propose une organisation de l'école primaire en cycles d'une durée de deux ans à intégrer dans la structure actuelle en divisions de quatre ans. « Ainsi, les deux divisions élémentaire (degrés 1E à 2P) et moyenne (3P à 6P) constitueraient les lieux de concertation des enseignants au sujet des parcours des élèves et des mesures de suivi à introduire, et les lieux de constitution des groupes-classes et des équipes pédagogiques. Les cycles d'apprentissage de deux ans au sein des divisions impliqueraient, quant à eux, une coresponsabilité des enseignants touchés en vue de la planification des situations d'apprentissage liées aux objectifs-noyaux et pour les évaluations effectuées et communiquées aux parents. Les écoles en mesure d'organiser des cycles d'apprentissage plus longs, des équipes plus larges seraient toutefois encouragées à le faire (1999, p. 10) ».

On le constate, la question de la durée des cycles est en ce moment objet de discussion dans le canton de Genève. Il faut noter que sa pertinence comme stratégie d'individualisation de l'enseignement et comme moyen de lutter contre le redoublement n'est pas mise en doute.

La communauté francophone de Belgique

En Belgique, un décret vient préciser les structures scolaires de l'enseignement tant fondamental (éducation préscolaire et primaire) que secondaire (Parlement de la Communauté française, 1997). La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un continuum pédagogique structuré en trois étapes, elles-mêmes organisées en cycles. La première étape s'échelonne de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année, du primaire et comprend deux cycles : de l'entrée en maternelle (2 ans et demi) à 5 ans, et de 5 ans à la fin de la deuxième année du primaire. La deuxième étape s'étend de la troisième à la sixième année du primaire et comporte deux cycles : les troisième et quatrième années et les cinquième et sixième années. La troisième étape est organisée en un seul cycle qui correspond aux deux premières années du secondaire.

Ces structures viennent appuyer les objectifs fixés :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

En Belgique, l'organisation de l'enseignement s'est mise en place progressivement. Amorcée au milieu des années 70, la réflexion sur la rénovation de l'enseignement fondamental et secondaire a mené graduellement à des applications dans les écoles, d'abord sur une base volontaire. Le ministère de la Communauté Francophone vient toutefois de rendre obligatoire l'enseignement par cycles, par le décret *L'école de la réussite 2000 - 2005*. Ainsi, d'ici l'an 2000, toutes les écoles maternelles et primaires devront avoir mis en œuvre un enseignement par cycles, qui permettra à chaque enfant de parcourir sa scolarité à son rythme dès son entrée en

maternelle jusqu'à la fin de la deuxième année du primaire et d'y acquérir les « socles » de compétences indispensables. Dès l'an 2005, ce type d'enseignement s'étendra jusqu'en sixième année du primaire.

Notons qu'en Belgique, comme à Genève en France, la rénovation de l'école primaire ne passe pas d'abord par un changement des programmes, même si ce changement se fait en cours de route. L'objectif à atteindre est de transformer l'organisation du travail des enseignants, de sorte que de nouvelles pratiques pédagogiques puissent voir le jour, se consolider et passer l'épreuve de la pratique.

Conclusion

Ce rapide examen des fondements de la notion de cycles d'apprentissage et des formes qu'ils prennent dans les réformes récentes de différents systèmes éducatifs permet de constater la diversité des modèles retenus. Et cela, non seulement dans la structure de l'école sans échelons ou du cycle, mais aussi dans la façon d'implanter la structure elle-même. Ainsi, certaines structures incluent ou non la maternelle 5 ans au premier cycle, et la durée des cycles varie de deux à quatre ans. D'autre part, certains systèmes éducatifs ont d'abord rendu la nouvelle structure obligatoire, puis en ont soutenu l'implantation (la France, le Québec), alors que d'autres ont suscité une réflexion plus ou moins longue avant d'implanter la nouvelle structure (le canton de Genève en Suisse, la Belgique).

Quoique les modèles soient divers, les fondements des rénovations sont assez semblables. En effet, on s'entend généralement pour vouloir replacer l'enfant au cœur de l'intervention éducative et pour vouloir contrer le redoublement. Ces rénovations y parviendront-elles ? Même si l'évaluation des nouvelles formes d'organisation scolaire manque, surtout en Europe, la plupart des chercheurs nord-américains qui se sont posé cette question semblent répondre plutôt oui que non. Sujet à suivre en faisant cependant un effort de recherche rigoureux et systématique.

En effet, personne n'a toutes les réponses aux questions que peuvent soulever de tels changements. L'une d'entre elles est particulièrement cruciale : que fait-on, à la fin d'un cycle, avec les élèves qui n'ont pas atteint les objectifs fixés ? Doubleront-ils ? Auquel cas, revient-on au point de départ et doit-on se poser à nouveau les questions qui ont fondé ces rénovations ?

Claude Lessard est professeur à l'Université de Montréal. Jean Archambault est conseiller pédagogique à l'école Bienville (CSDM). Lucie Lalancette est agente de recherche à l'Université de Montréal, et Suzanne Mainville est stagiaire au Conseil supérieur de l'éducation.

Références bibliographiques

ANDERSON, R.H., B.N. Pavan. *Nongradedness : Helping It to Happen*, Landcaster, PN, Technomic Publishing Company inc., 1993.

AUDUC, J.L. *Le système éducatif*, Paris, Hachette, 1994.

GOODLAD, J.I., R.H., ANDERSON. *The Nongraded Elementary School*, revised edition New-York, Teachers College Press, 1987.

GROUPE DES EXPERTS EXTERNES CHARGÉS DE L'ÉVALUATION DE LA RÉNOVATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE GENEVOISE, *Rapport du GEER*, février 1999.

GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION, *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, document de travail, Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire, Genève, mars 1999.

HUTMACHER, W. *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire : analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Département de l'instruction publique, Service de la recherche sociologique, cahier n° 36, 1993.

LESSARD, C. « La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas », p. 35-76, dans CSE, *Le renouvellement du curriculum : expérience américaine, suisse et québécoise*, Québec, CSE, études et recherches, 1999.

McGEE, Christy, D. *The Kentucky reform Act (KERA) : The «Eighth» Attribute Critical to the Development of Quality Nongraded Primaries*, 1994, ED 373915.

MEIRIEU, P. *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Prendre le virage du succès*, Québec, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, Direction des écoles. *Les cycles à l'école primaire*. Paris, Hachette-CNDP, 1991.

PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 1997.

PAUL, J. -J. *Le redoublement : pour ou contre ?*. Paris, ESF, 1996.

PERRENOUD, P. « Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire », *Éducateur*, n° 9, p. 28-33.

STONE, S. J. *The Multiage Classroom. What Research Tells us*, West Lafayette, Kappa Delta Pi, 1998.

TYACK, D., et W. TOBIN. « The «Grammar» of Schooling : Why Has it Been so Hard to Change ? », *American Educational Research Journal*, n° 31, 1994, p. 453-479.

1. Du moins en théorie ou sur papier. Selon les renseignements obtenus grâce à un échange avec Neal Muhtadi, surintendant d'éducation du district scolaire d'Abbotsford, dans les faits, une évaluation plus certificative commence dès la 4e année en Colombie-Britannique, tout comme au Kentucky et dans l'Oregon.

COOPÉRER DANS LES ÉQUIPES DE CYCLES

par Monica Gather-Thurler

L'introduction des cycles d'apprentissage met les écoles – et les enseignants qui y travaillent – en présence de nouveaux défis. En associant les cycles d'apprentissage à une plus grande autonomie des équipes pédagogiques au regard de l'organisation du travail et du choix des méthodes pour amener les élèves à atteindre les objectifs visés, en contraignant ces équipes à répondre collectivement de l'efficacité de leur action, leurs défenseurs font le pari que ce mode d'organisation de l'école contribue à moyen ou à long terme à assurer une meilleure réussite des élèves.

Cette évolution n'est cependant pas assurée d'avance, dans la mesure où il est tout à fait possible que les enseignants s'adaptent aux cycles d'apprentissage comme ils se sont adaptés, par le passé, aux nombreuses rénovations, en assimilant leurs caractéristiques les plus formelles, mais sans vraiment transformer leurs pratiques. Les expériences des pays pionniers nous montrent en effet combien il est facile de réduire les cycles à de simples mesures structurelles, consistant à prolonger les durées de l'apprentissage de une à deux, voire à trois années, à ajouter quelques retouches aux plans d'études et à moderniser un peu les méthodes et formes d'évaluation pour leur donner une apparence plus formative. Or, s'il est facile de pointer les raisons pour lesquelles les innovations échouent ici et là, il est bien plus difficile de déterminer les facteurs qui leur permettent de produire les effets visés.

Dans le domaine des cycles d'apprentissage, nous manquons encore à l'heure actuelle de récits d'expériences présentant avec des mots et des images simples la manière dont les équipes pédagogiques expérimentées parviennent à mettre en place des dispositifs d'apprentissage à la fois cohérents et efficaces pour mieux gérer la progression des élèves. Les visiteurs externes qui affluent dans les écoles « innovantes » ne percevront d'ailleurs qu'une infime partie des éléments qui composent leur culture professionnelle très particulière. Ils se diront impressionnés par le climat agréable, par la chaleur humaine et l'ouverture d'esprit, l'envie de partager, le rayonnement des membres de l'équipe. Ils admireront sa compétence organisationnelle, ainsi que la sensibilité et l'authenticité avec lesquelles les enseignants parviennent à s'adapter aux besoins des élèves. Ils seront sensibles aux manières insolites de gérer le temps et l'espace, prendront note des divers regroupements des élèves dont la logique profonde leur échappe pourtant. Ils s'attarderont aux classeurs qui font état des grilles et outils divers, produits d'une longue marche faite de négociations et de régulations internes. Ils assisteront à des séances de travail d'équipes bien « huilées », dépourvues de conflits, qu'elles ont pris l'habitude de régler à l'abri des regards externes. Enfin, ils rencontreront des parents convaincus du bien-fondé des cycles d'apprentissage et heureux de confier leurs enfants à des enseignants aussi innovateurs… Et ils s'en iront en emportant une vision d'un monde parfait, dont les aspérités passées auront été souvent bien trop rapidement oubliées.

De peur de s'afficher comme des « héros » ou d'être traités comme des stakhanovistes, les enseignants travaillant dans l'école dite en innovation afficheront une certaine tendance à banaliser les efforts consentis, hésiteront à effrayer leurs collègues en évoquant les nombreuses heures qu'il a fallu investir pour parvenir à un commun accord et pour construire une culture partagée. Ils tairont enfin avec une grande pudeur les moments de ras-le-bol, l'envie de tout laisser tomber, le découragement devant la désolante lenteur et l'absence de résultats du côté des élèves.

Tout en persistant à croire à la grande utilité des échanges d'idées entre enseignants, il me semble néanmoins important d'analyser plus en détail les aspects de la future coopération professionnelle au sein des équipes de cycles, de manière à faire émerger les conditions et les obstacles conceptuels et structurels qui favorisent, voire rendent difficile, une gestion collective de la progression des élèves.

CENTRATION SUR LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGES COMPLEXES

Les textes affirment que l'introduction des cycles d'apprentissage oblige les enseignants à assurer collectivement le développement des compétences de haut niveau que définissent les nouveaux programmes de formation. Au lieu d'intervenir de manière ponctuelle pour assurer, à l'image de la chaîne de montage industrielle, une petite partie seulement des apprentissages de leurs élèves, les enseignants travaillant dans les équipes de cycles deviennent collectivement responsables du « produit final », voire du taux de réussite des élèves relativement aux objectifs de fin de cycle.

Photo : Denis Gabriel

Dans cette optique, l'équipe d'un cycle d'apprentissage collabore à l'organisation et à l'animation des activités pédagogiques dont le but prioritaire consiste à assurer aux élèves l'acquisition de compétences et de connaissances concrètes, solides et axées sur le transfert des apprentissages (Tardif, 1999). Dans les cycles d'apprentissage, l'élève n'est en outre pas évalué par un seul enseignant, mais par tous les enseignants de l'équipe qui contribuent, d'une manière ou d'une autre, à sa formation. De fait, il est indispensable que les membres de l'équipe développent une vision commune non seulement des objectifs d'apprentissage, mais également des attentes et des critères d'évaluation.

Les cycles modifient ces pratiques dans la mesure où les enseignants enseignent aux mêmes élèves. Ils sont ainsi conduits à discuter de leurs représentations pour mieux déterminer la progression ou les besoins des élèves et pour concevoir ensuite les arrangements didactiques les mieux à même de les faire progresser. Au lieu d'être seuls responsables et comptables de la mise en œuvre du plan d'études et, par conséquent, de la réussite des élèves, ils gèrent collectivement l'ensemble des élèves, élaborent et négocient ensemble des solutions communes pour résoudre les problèmes décelés.

Au lieu d'être responsables d'une seule année et d'une petite classe d'élèves – ce qui les incite souvent à s'enfermer dans une vision très morcelée de la réalité scolaire et du curriculum – les enseignants sont rattachés à un groupe d'élèves pour toute la durée d'un cycle. Ce changement requiert non seulement qu'ils construisent une connaissance approfondie du curriculum correspondant à un cycle donné, mais également qu'ils maîtrisent, sur plus d'une année, les étapes d'acquisition des savoirs et savoir-faire dans le curriculum en question.

UNE NOUVELLE MANIÈRE DE GÉRER LE TEMPS ET L'ESPACE

Dans la majorité des écoles actuelles, la grille-horaire hebdomadaire dicte le type d'organisation possible qui, souvent, dépend plus d'éléments externes que de priorités mises au service de l'apprentissage des élèves. La disponibilité des enseignants

spécialistes, la difficile combinaison des temps partiels, la répartition des salles de gymnastique, la priorité accordée à certaines disciplines en fonction de divers groupes de pression, l'alternance des cours organisée de manière à éviter l'ennui, le surmenage, la démotivation tant du côté des élèves que du côté des enseignants ont conduit, au fil des ans, à établir des grilles horaires souvent très éloignées des priorités pédagogiques.

De nombreuses écoles tentent, depuis des années, de ponctuellement abandonner cette grille. Elles s'inspirent des pédagogies nouvelles pour introduire de nouveaux dispositifs, pour familiariser leurs élèves avec les démarches du projet, pour créer des ruptures dans la routine scolaire. Mais ces tentatives demeurent l'exception et sont souvent suivies de longues périodes durant lesquelles les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage plus « traditionnels » rappellent aux enseignants et aux élèves que l'école est une institution sérieuse et que l'apprentissage n'est pas une affaire de plaisir, ni de construction de sens.

L'expérience des dix dernières années nous montre que l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage peut en apparence faire très bon ménage avec une organisation scolaire traditionnelle. De nombreux systèmes scolaires ont ainsi introduit les cycles d'apprentissage en se contentant d'un minimum de mesures structurelles et pédagogiques. Avec le résultat qu'au bout d'un certain nombre d'années les classes sont toujours des classes et les enseignants, toujours seuls responsables de leurs élèves, sans collaboration aucune et sans transformation des pratiques pédagogiques...

Woods et autres (1997) insistent sur le fait que ni les mesures de restructuration (autonomie des écoles, équipes de cycles), ni les mesures d'intensification (formation continue, révision des curriculums) ne parviennent seules à opérer chez les enseignants les changements de paradigmes indispensables pour qu'ils parviennent à développer une autre conception de l'apprentissage, plus interactif, constructiviste, mieux à même d'engager les élèves dans une voie de formation qui accorde la priorité à l'acquisition de compétences permettant la résolution de problèmes complexes.

Des modalités organisationnelles plus souples

L'orientation de l'école vers les cycles d'apprentissage entraîne la réflexion sur des modalités organisationnelles plus souples, mieux à même de tenir compte des besoins des élèves et de mettre en synergie les forces humaines existantes. Devant les deux écueils qui surgissent – en rester à une division traditionnelle du travail, par classes et par échelons, au risque de perdre le bénéfice d'une organisation par cycles d'apprentissage, ou se lancer dans des fonctionnements si novateurs et si complexes qu'ils deviennent difficiles à décoder et à maîtriser – la voie de la sagesse consistera en effet à ne pas imposer aux écoles une organisation du travail unique.

Les réalités locales très diverses (nombre d'élèves par cycle, stabilité des volées, compétences et disponibilité des enseignants, histoire de l'équipe, culture de coopération, nature du quartier) conduisent les équipes pédagogiques à concevoir et à faire évoluer une gamme très large de modalités organisationnelles. Certaines écoles vont ainsi aller très loin dans leur conception d'une approche modulaire exigeant une coopération professionnelle poussée, alors que d'autres préfèrent s'en tenir à une organisation plus traditionnelle (regroupant, dans des classes stables, les élèves du même âge) et moins exigeante sur le plan de l'harmonisation des pratiques. Dans toutes ces écoles, l'introduction des cycles d'apprentissage oblige cependant les enseignants à établir une cohérence optimale entre les objectifs collectifs et les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves.

Responsabilité collective et solidarité

Tout en soulageant les enseignants du poids de la responsabilité individuelle par rapport à un grand nombre de problèmes quotidiens, les cycles d'apprentissage ajoutent cependant une difficulté de taille, dès lors qu'il s'agit d'engager des processus de décision, voire de déterminer la responsabilité collective devant l'échec scolaire. Faut-il rallonger ou raccourcir le parcours de formation de tel ou tel élève? Lorsque certains élèves n'atteignent pas les objectifs de fin de cycle, faut-il en tenir responsable l'enseignant titulaire de la dernière année du cycle ou faut-il demander des comptes à toute l'équipe de cycle? Lorsqu'un membre de l'équipe a un passage à vide dans sa carrière et qu'il a de constants démêlés avec les parents de certains élèves, faut-il intervenir, calmer le jeu ou contribuer à occulter le problème? Jusqu'où faut-il être solidaires en cas de désaccord, par exemple en ce qui concerne les punitions, la quantité des devoirs à domicile, etc.?

Les nombreuses interrogations soulevées par la perspective du travail en équipes de cycles ont conduit le groupe de pilotage, à Genève, à distinguer trois niveaux de responsabilités au sein des établissements d'enseignement: la cohérence du cursus scolaire dans l'école assurée par l'ensemble du personnel enseignant; la gestion commune des cycles d'apprentissage par les équipes de cycles; enfin, la prise en charge quotidienne des mêmes élèves par les enseignants dans les salles de classe.

Dans le tableau ci-dessous, ces trois niveaux sont présentés dans un ordre allant du plus grand ensemble au plus petit, parce que chacun ajoute des critères de cohérence à ceux du niveau précédent. Le deuxième et le troisième niveau peuvent être confondus si l'équipe d'un cycle assume la prise en charge pédagogique de tous les élèves du cycle. À l'intérieur de chacun des niveaux, une série de critères présentent la manière dont les établissements d'enseignement pourraient tâcher d'établir la cohérence nécessaire?

Un tel tableau devrait progressivement se stabiliser. Tout d'abord, il a surtout permis de discuter les notions de responsabilité commune et de cohérence. L'expérience future montrera s'il s'agit d'un outil d'analyse et de planification valable. Théoriquement, il devrait permettre de définir les rôles et les fonctions des uns et des autres, en clarifiant les responsabilités individuelles et collectives.

La fin relative de la souveraineté

Le tableau ci-dessus montre que le travail en équipe de cycle n'exclut point l'idée d'une responsabilité individuelle, que l'enseignant assumera soit durant l'année scolaire pour une cohorte d'élèves donnée (la « classe traditionnelle »), soit plus ponctuellement pour un groupement d'élèves avec lequel il travaillera en vue de l'atteinte d'un objectif ponctuel (décloisonnement) ou pour une durée déterminée (module).

En dehors des co-animations et des activités décloisonnées « à aire ouverte » (plusieurs locaux, plusieurs adultes comme personnes-ressources), il va de soi que les enseignants travailleront assez souvent, pour une plage de temps, seuls avec un groupe (ce qui ne veut pas dire qu'ils travailleront derrière la porte fermée et sans échanges d'idées avec les groupes voisins). À ce propos se pose évidemment la question de savoir

Niveau de responsabilité	Critères de cohérence (N.B. chaque niveau inclut les critères du niveau précédent)
1. Établissement (bâtiment ou groupe scolaire)	1.1 Information/association des parents. 1.2 Coordination avec l'enseignement spécialisé et les STACC*. 1.3 Aménagement des espaces et horaires scolaires. 1.4 Concertation des choix de formation continue. 1.5 Projet d'établissement. 1.6 Aménagement des passages d'un cycle au suivant. 1.7 Coordination entre les cycles, modules éventuels de transition, modalités de suivi. 1.8 Politique des dérogations à obtenir pour abréger ou allonger le cursus d'un élève à titre exceptionnel. 1.9 Droits, obligations et participation des élèves de l'école.
2. Cycle d'apprentissage de quatre ans	2.1 Principes d'organisation interne du cycle (tranches, modules, division du travail entre enseignants, etc.). 2.2 Interprétation commune des objectifs et des balises. 2.3 Démarches pédagogiques et didactiques dans les disciplines. 2.4 Moyens d'enseignement. 2.5 Conception et modalités de l'évaluation formative. 2.6 Gestion des progressions et de la circulation des élèves entre groupes, modules, tranches ou autres dispositifs. 2.7 Gestion des parcours durant le cycle.
3. Prise en charge quotidienne des mêmes élèves	3.1 Contrat didactique. 3.2 Attitude, relation pédagogique. 3.3 Exigences, règles disciplinaires. 3.4 Mode de régulation des conflits, absences, déviances. 3.5 Fonctionnement en conseil de classe ou son équivalent. 3.6 Mise en place de dispositifs et de situations d'enseignement et d'apprentissage. 3.7 Suivi formatif des élèves et de leurs apprentissages.

* Structure d'accueil pour enfants migrants non francophones

Source: Groupe de pilotage de la rénovation (1998, pp. 44-45)

jusqu'à quel point ce type de travail doit être conçu au sein de l'équipe, jusqu'où cette dernière pourra s'immiscer dans la conception des activités d'apprentissage et d'évaluation que chaque enseignant proposera aux élèves.

Le principe proposé ici est de chercher un moyen terme entre deux voies extrêmes :

- la première consisterait à tout concevoir ensemble, ce qui serait très lourd et affaiblirait sans profit visible l'autonomie de chacun et sa part de créativité personnelle ;
- la seconde consisterait à ne jamais coopérer à ce niveau et à se répartir seulement des groupes et des objectifs de formation, voire des disciplines.

Pour qu'une véritable culture commune s'installe autour d'une vision didactique et pédagogique partagée, pour que chaque enseignant puisse répondre des apprentissages d'élèves ayant travaillé avec ses collègues, pour que, de manière plus générale, les enseignants d'un cycle puissent répondre de la cohérence des apprentissages de tous les élèves de ce même cycle, il est nécessaire que certaines activités soient conçues, voire animées en commun. Un travail collectif, améliore globalement la qualité des propositions didactiques. L'économie maximale consisterait sans doute à se répartir complètement le travail, et à assumer sa part individuellement. On voit bien cependant qu'ainsi on perdrait complètement le bénéfice de la concertation, de l'explicitation et des interactions.

L'expérience montre cependant que cette division du travail fonctionnera d'autant mieux que les membres de l'équipe d'un cycle renoncent à discuter ensemble de toutes les activités et se limitent à travailler ensemble uniquement sur les problèmes et activités « stratégiques » : définition des priorités de formation, conception et mise en place de situations d'apprentissage prenant en compte tant la progression que les difficultés des élèves ; exploration collective de nouvelles démarches d'enseignement-apprentissage, durant lesquels les enseignants ressentent le besoin du regard d'un ami critique ; co-évaluation d'élèves présentant de grands problèmes ou pour lesquels les enseignants craignent de ne pas être objectifs ; gestion de rapports difficiles avec les parents…

Le regard des autres

Traditionnellement, l'école s'est dotée d'un système assez hiérarchique pour qu'elle puisse détecter les incompétences : les cadres évaluent les enseignants et les enseignants évaluent les élèves. S'ajoutent à cela quelques autres interfaces (des rencontres avec les parents, quelques commissions officielles pour informer les divers partenaires sociaux des décisions prises en haut lieu, les moments de passage des élèves d'une structure à une autre, etc.) qui sont généralement fortement structurés, afin d'éviter que les désaccords ne dégénèrent en tensions et en luttes de pouvoir.

Le travail au sein des cycles multiplie non seulement les interfaces, mais bouscule également les habitudes en ce qui concerne la définition de qui est en mesure de donner une rétroaction à qui. Au gré des séances de concertation, les enseignants sont ainsi amenés, et souvent encouragés, à exercer un contrôle réciproque de la qualité du travail. Il serait naïf de croire que le processus – même négocié – d'une constante négociation des principes et règles de collaboration et de programmation didactique contribue forcément à instaurer une pratique constructive de la rétroaction, à éliminer les non-dits et les aveuglements tant individuels que collectifs, voire à aider les divers partenaires à se reconnaître mutuellement certaines compétences et à repérer systématiquement, de manière coopérative et constructive, leurs incompétences respectives.

Lorsqu'elle évolue dans un climat de confiance et de transparence, cette démarche commune offre néanmoins une chance supplémentaire de ne pas passer à côté de certains problèmes que les individus seuls auraient tendance à scotomiser. Elle permet ainsi de multiplier les occasions non seulement de détecter les dysfonctionnements, mais également de mieux connaître les compétences des uns et des autres.

De nouveaux rapports de pouvoir

Il va de soi que la coopération au sein des équipes de cycles bouleverse l'ordre établi dans les établissements scolaires au sein desquels les enseignants s'étaient engagés à instaurer un *modus vivendi* fondé sur une certaine convivialité, tout en maintenant très clairement les limites entre les salles de classe. Dans ce contexte, le chef d'établissement, maître principal, inspecteur, incarnent sans doute une certaine autorité, mais ils n'ont que peu d'influence sur la pratique des enseignants et se consacrent généralement aux tâches administratives, voire à la gestion du personnel.

Photo : Denis Garon

La conception des cycles conduit à imaginer qu'il existera dorénavant dans les établissements d'enseignement des équipes pédagogiques relativement autonomes et composées de pairs solidairement responsables du bon fonctionnement interne. En défendant l'idée du « leadership coopératif », de nombreux enseignants persistent à penser qu'un tel mode de coopération serait possible, sans aboutir à une paralysie de la décision ou à une dilution des responsabilités. Il existe en effet de fortes craintes que le « leader » interne ne puisse être aussitôt tenté, par les abus de pouvoir, d'entraver le travail de l'équipe et d'enlever le peu de liberté dont disposent les enseignants.

Dans toute organisation humaine, les rapports de pouvoir existent et se redistribuent dès lors que celle-ci se transforme. Dans cette perspective, l'introduction des cycles créera sans doute de nouvelles hiérarchies, au fur et à mesure que le tissu des interdépendances, des relations et des échanges d'idées se transformera et que les équipes des différents cycles trouveront de nouveaux équilibres. Il n'est pas possible d'anticiper l'évolution dans la mesure où l'organisation par cycles n'a été réalisée que par un nombre trop restreint d'écoles, souvent trop occupées à tracer le chemin pour laisser émerger ou pour bien gérer les rapports de pouvoir, voire trop empêtrées dans une définition floue des responsabilités pour véritablement engendrer des conflits de pouvoir.

Il semble néanmoins raisonnable d'imaginer qu'à moyen ou à long terme, la définition formelle d'un rôle de coordonnateur d'équipe pourrait représenter un moyen terme raisonnable entre la création d'un nouvel échelon hiérarchique et l'absence de toute personne assumant le rôle de répondant, qui représente l'équipe à l'extérieur et se porte garant du fonctionnement interne.

S'il ne reste aucun doute que le travail en cycles est mangeur de temps et d'énergies, qu'il augmente les zones de friction entre enseignants qui, jusqu'alors, n'étaient que peu habitués à travailler ensemble, à négocier des accords, à discuter pour défendre leur point de vue, enfin, à reconnaître ouvertement leurs compétences respectives, l'expérience montre cependant que la pression diminue au fur et à mesure que les enseignants apprennent à mieux cibler leurs enjeux et, par conséquent, à mieux planifier leur action commune. De même, les conflits de pouvoir diminuent dès lors que les tâches et les fonctions des uns et des autres ont pu être clairement définies et que l'équipe commence à définir les règles du jeu d'un « leadership coopératif » efficace.

La stérile fuite en avant

La coopération dans les équipes des différents cycles ne s'instaure pas du jour au lendemain. L'expérience de la rénovation genevoise montre par exemple que les écoles qui ont participé à la phase d'exploration ont éprouvé une certaine difficulté à s'imposer l'analyse et l'autodiscipline nécessaires qu'exigent la conception et la planification d'un processus de transformation des pratiques dans la durée. D'abord, parce qu'il leur était difficile de freiner l'euphorie qu'avait produite la décision des autorités de leur accorder une certaine latitude pour élaborer leurs projets. Ensuite, parce qu'elles ne possédaient pas les outils nécessaires pour analyser les facilitateurs et les obstacles qui surgiraient au cours de la réalisation des projets. Et enfin, parce que la majorité d'entre elles ne disposaient pas des règles ni de la procédure de prise de décision internes nécessaires pour déterminer quelques priorités communes et pour définir ensuite les modalités de leur mise en œuvre (Gather Thurler, 1996a).

L'analyse de différentes démarches d'innovation montre cependant qu'il est difficile de concevoir une stratégie d'innovation qui puisse faire l'économie de ce type d'activisme. L'expérience montre au contraire qu'il s'agit d'un passage obligé auquel succède

une phase qui se caractérise par une démarche plus systématique et plus méthodique, une meilleure capitalisation des expériences, la prise de conscience du fait que, pour innover efficacement et durablement, il n'est pas indispensable de tout faire tout de suite.

Apprendre à coopérer à bon escient

Savoir travailler efficacement en équipe, c'est peut-être d'abord savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire ! Le risque est assez grand pour qu'on tombe d'un extrême dans l'autre et qu'après avoir prôné l'individualisme, les enseignants veuillent travailler en équipe à tout prix. Au point de ne plus oser prendre des décisions ou mettre au point un outil pédagogique sans demander l'avis des collègues, de ne plus se donner le droit d'adopter une aptitude personnelle qui ne corresponde pas nécessairement aux priorités définies et aux options prises par les collègues. Il existe un véritable risque que la persistance à trouver exclusivement des solutions communes paralyse l'équipe devant certains problèmes, que les membres de l'équipe n'osent pas s'affirmer en tant qu'experts, ne demandent ni faveurs ni franchises, parce qu'il faut en toute circonstance mettre le partage des compétences et des ressources au premier plan.

Citons comme exemple l'arrivée de plusieurs enfants migrants dans une classe. Il se peut qu'il soit nécessaire de résoudre ce problème en équipe, parce que l'enseignant touché n'est pas à même d'y faire face, se trouve dépassé et a besoin de conseils mais aussi d'aide, par exemple pour pouvoir envoyer certains de ses élèves dans d'autres classes à certains moments de la semaine, afin de trouver du temps pour travailler plus intensément avec les enfants migrants. Ce n'est qu'un cas de figure : il se peut aussi que l'enseignant obligé de faire face au problème n'ait besoin que d'en parler avec un de ses collègues, pour vérifier si les décisions prises sont les bonnes, pour emprunter du matériel que l'un ou l'autre aurait élaboré lors d'une occasion similaire, pour savoir à quels services il peut s'adresser pour obtenir du soutien didactique ou logistique. Il pourrait également être parfaitement capable de résoudre ce problème tout seul à condition de pouvoir raconter, à un moment précis, les aménagements trouvés et les résultats obtenus. Qu'il s'agisse de ce problème d'enfants migrants ou de problèmes d'évaluation, de relations avec les parents, de lecture, d'agressivité entre garçons et filles, nul enseignant n'échappera à la nécessité de décider de cas en cas si le problème appelle une réponse individuelle ou collective. L'important est de tenir compte de la nature du problème ou de la tâche et de réagir de manière aussi flexible que possible.

Photo : Denis Garnon

La question se pose aussi à l'intérieur d'une démarche collective. Même lorsqu'on se fixe des buts communs, on ne se tient pas constamment la main. Dans une division du travail équilibrée et efficace, chacun est obligé, dans la part qui lui revient, de faire face à des problèmes plus ou moins prévisibles. À lui de savoir quand il doit les soumettre à ses collègues et quand il est capable de les résoudre seul. La formulation d'une charte, la rédaction d'un projet d'école, la négociation d'un changement d'horaires avec les parents, l'élaboration d'un dispositif d'évaluation formative demandent une alternance entre concertation en équipe et tâches individuelles (dont : recherche et documentation, tâtonnement, écriture, etc.), assumées par ceux ou celles qui en ont les aptitudes, la disponibilité, l'envie.

Savoir sauvegarder son autonomie et sa responsabilité individuelles tout en cultivant la responsabilité collective met les membres d'une équipe de cycle devant un dilemme important. Suivant la manière d'y faire face, ils produiront des effets assez contraires à l'efficacité. L'ignorer peut même empêcher l'évolution d'une équipe potentielle vers une équipe véritable, voire la détruire. Le reconnaître, faire avec, le nommer ouvertement, peut contribuer à ce que les divers intérêts et besoins de chaque membre deviennent une ressource de développement et de renforcement pour l'équipe. Le travail d'équipe n'est pas le contraire de la performance individuelle. De véritables équipes trouveront toujours le moyen de faire valoir les contributions individuelles, d'autant plus que celles-ci s'insèrent dans des finalités communes. Bien plus : elles sauront utiliser à bon escient les forces diverses, les intérêts et les besoins des uns et des autres, négocier les modalités de travail optimales.

Accepter de se former

La plupart des enseignants pensent qu'ils savent se débrouiller seuls pour coopérer de manière efficace : ils se réfèrent à leur formation de base ou continue, voire au sens commun pour faire une analyse des besoins, pour accélérer les processus de prise de décision, pour planifier les diverses étapes de travail, voire pour analyser leurs pratiques ou pour évaluer les effets obtenus. En fait, ils tentent de transposer leurs expériences vécues dans un domaine dont la complexité leur échappe d'autant plus qu'ils en sont eux-mêmes les principaux acteurs. Et ils ignorent dans la majorité des cas qu'il existe une multitude d'outils et de stratégies souvent bien mieux adaptés et appropriés pour faciliter ces démarches, les systématiser, pour les aider à se décentrer et à se poser les bonnes questions, pour les empêcher de tourner en rond, pour anticiper et, si cela est nécessaire, pour gérer les conflits de groupe.

Il s'agit d'outils et de stratégies de travail qui nous parviennent d'horizons divers et qui, idéalement, constituent une base à partir de laquelle une équipe pourra, dans la durée, construire ses outils propres. Pour y accéder, il existe plusieurs voies : soit s'inscrire à des cours de formation qui sont proposés par les divers organismes, soit faire appel à des personnes-ressources ayant bénéficié d'une formation dans ce domaine.

Beaucoup d'enseignants résistent à l'idée de recourir à de tels outils : d'une part, parce qu'ils ont le sentiment de pouvoir s'en passer et ne voient pas leur utilité ; d'autre part, parce qu'ils éprouvent une certaine aversion par rapport à certaines méthodes qui pourraient les obliger à s'exposer… Dans la mesure où ces peurs existent, il est important de les prendre au sérieux, de ne pas faire de « forcing ». Il est aussi très important que ces outils soient amenés par des personnes qui les maîtrisent bien, afin d'éviter tant les dérapages que la sous-exploitation des données récoltées. Rien de pire, en effet, que de remplacer l'absence d'outils par une course aux méthodes miracle qui finirait par fatiguer les uns et les autres et vider de son sens l'action collective, à cause du manque de réflexion.

Monica Gather-Thurler est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. De 1994 à 1999, elle était coordonnatrice pour la recherche et l'innovation à la Direction de l'enseignement primaire.

Bibliographie

GATHER THURLER, M. *Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode*, Genève, Groupe de recherche et d'innovation, 1996a.

GATHER THURLER, M. « Innovation et coopération : liens et limites », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck, 1996a, p. 145-168.

GATHER THURLER, M. « Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives », dans : F. Cros (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris, INRP/IUFM, collection Horizons pour la formation, 1998, p. 229-258.

GATHER THURLER, M. *L'établissement scolaire, un lieu où construire le sens du changement*, Paris, ESF (à paraître).

G.P.R. (Groupe de pilotage de la rénovation). *Vers les cycles d'apprentissage dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, département de l'instruction publique, enseignement primaire, 1998, p. 44-45.

G.P.R. (Groupe de pilotage de la rénovation). *Vers une réforme de l'enseignement primaire genevois. Propositions pour la phase d'extension de la rénovation entreprise en 1994*, Genève, département de l'Instruction publique, enseignement primaire, 1999.

KRUSE, S., K.S. LOUIS, et A.S. BRYK. « An Emerging Framework for Analyzing School-based Professional Community », dans K.S. LOUIS, H.M. MARKS et S. KRUSE (éds.), *Professionalism and Community : Perspectives on Reforming Urban Schools*, Newbury Park, CA, Corwin, 1995.

PERRENOUD, Ph. *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993.

PERRENOUD, Ph. « Mettre en forme la responsabilité collective d'un cycle d'apprentissage », dans *Éducateur*, n° 10, 26 septembre 1999, p. 28-32.

TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999.

WOODS, P.B. JEFFREY, B., G. TROMAN, et M. BOYLÉE. *Restructuring Schools, Restructuring Teachers*, Buckingham, Open University Press, 1997.

METTRE EN ŒUVRE LES CYCLES D'APPRENTISSAGE : DES ÉQUIPES EN MARCHE

Saisir une idée nouvelle, l'examiner, la comprendre, la discuter, en accepter le bien-fondé et la concrétiser, voilà la tâche dévolue aux équipes-écoles qui prennent au sérieux les propositions de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Toute une commande, il faut bien le reconnaître et qui ne peut pas être remplie du jour au lendemain ! D'autant plus que, de façon générale, elle va à l'encontre des pratiques actuelles et qu'elle requiert des changements en profondeur dans la façon de concevoir le rôle de chacun dans l'école. N'empêche qu'il faut commencer et que comme dans toute entreprise risquée, c'est le premier pas qui coûte le plus.

Les raisons de faire ce premier pas sont multiples et varient selon les milieux : insatisfaction en ce qui concerne la réussite des élèves, sentiment d'isolement ressenti par certains, volonté d'éliminer le redoublement, etc. Quelles que soient son histoire et sa culture, chaque milieu possède des acquis sur lesquels il peut miser, tout comme il se heurte à des obstacles qu'il devra franchir. En ce qui a trait aux acquis, pensons aux projets d'intégration des élèves en difficulté, aux réalisations de projets collectifs, aux compétences en gestion de classes multiprogrammes, aux expériences d'enseignants qui ont accepté de suivre leurs élèves deux ans et même trois ans, aux regroupements par familles, à la mise en œuvre dans des classes ou des écoles d'approches pédagogiques visant à donner du sens aux apprentissages, à rendre l'élève plus actif dans la construction de ses savoirs et à mener à l'acquisition de véritables compétences[1]. Parmi les obstacles, mentionnons l'inexistence d'un discours pédagogique dans l'école, l'absence d'habitudes de travail d'équipe, l'enracinement dans la même classe, la rigidité des règles de mobilité du personnel, la fixation sur l'évaluation. Impossible de faire fi de la réalité : elle nous rattrape toujours. C'est donc en toute lucidité qu'il convient d'entreprendre une démarche de changement en y croyant fermement, certes, mais en prenant le temps nécessaire et en tenant compte des ressources dont nous disposons.

Les six écoles primaires décrites dans le présent article sont engagées dans des démarches de changement ou de formation continue qui au départ ne visaient pas toutes la mise en œuvre des cycles d'apprentissages, mais qui y conduiront sans aucun doute, les conditions pour y arriver étant maintenant en place. Toutes n'en sont pas au même point. Cependant, de toutes les expériences ressortent la nécessité de mettre en place des conditions favorisant le travail d'équipe ainsi que l'importance de l'animation et du soutien de la direction.

Nous ne doutons pas qu'il existe d'autres écoles inconnues de nous qui se sont mises en marche pour favoriser la création des cycles d'apprentissage ou qui ont déjà un mode de fonctionnement qui s'y apparente. Nous espérons que la lecture des récits qui suivent les incitera à nous faire connaître leur démarche.

Luce Brossard

1. Dans le numéro 113 de *Vie pédagogique*, nous avons publié un dossier sur les compétences dans lequel diverses approches pédagogiques favorisant des apprentissages durables et des parcours différenciés ont été décrites.

DOSSIER

À L'ÉCOLE ENFANT-SOLEIL, UN PREMIER PAS VERS L'OUVERTURE DES CLASSES

par Luce Brossard

Faisant partie des écoles de milieux défavorisés qui bénéficient de divers programmes de soutien, l'école Enfant-Soleil compte actuellement 685 élèves issus de 43 ethnies et pour qui le français constitue la plupart du temps une langue seconde, sinon une langue tierce. S'ajoutent à l'absence de maîtrise de la langue d'enseignement les problèmes qu'éprouvent habituellement les élèves qui vivent dans des conditions socio-économiques pénibles : peu de stimulation à la maison, problèmes neurologiques liés aux enfants prématurés ou de petit poids à la naissance, manque d'attention avec ou sans hyperactivité, etc. Sans compter que l'école reçoit constamment de nouveaux arrivants et que bon nombre d'entre eux viennent de pays où ils n'ont pas été scolarisés. La proportion d'élèves en difficulté y est donc très élevée, et il va sans dire que l'équipe-école doit être appuyée par des spécialistes. C'est pourquoi cette dernière a choisi d'utiliser les crédits budgétaires spéciaux du Programme de soutien à l'école montréalaise – notamment ceux qui sont alloués en vue de contrer le redoublement – pour engager des orthopédagogues. On en trouve donc cinq dans l'école qui ne chôment pas comme nous avons pu le constater, pas plus que les enseignants et les enseignantes d'ailleurs. Les besoins sont tellement criants que l'on se demande comment les membres de l'équipe arrivent à maintenir leur dynamisme pour chercher des moyens de faire progresser l'ensemble des élèves.

La directrice, les trois orthopédagogues ainsi que l'enseignant et les enseignantes (voir la liste dans l'encadré) que nous avons rencontrés n'ont pas baissé les bras devant l'ampleur de la tâche. Au contraire, ils expérimentent cette année diverses formules de décloisonnement en vue de donner aux élèves d'autres types de services, tout en franchissant un premier pas vers un travail d'équipe structuré.

PERSONNES RENCONTRÉES

Michelle Fournier, directrice
Danielle Bergeron, enseignante, 1re année
Sylvain Brébart, enseignant, 3e année
Pascale Rey, enseignante, 4e année
Jacinthe Laliberté, enseignante, 5e année
Christiane Gélinas Sils-Aimé, orthopédagogue, 1re année
Nicole Mailhot, orthopédagogue, 1re année et 3e année
Sophie L'Heureux, orthopédagogue, 2e année

Photo : Denis Garon

PASCALE REY, SOPHIE L'HEUREUX, JACINTHE LALIBERTÉ, SYLVAIN BRÉBART, DANIELLE BERGERON, NICOLE MAILHOT, MICHELLE FOURNIER

APPRENDRE À TRAVAILLER AVEC SES COLLÈGUES

On ne parle pas ici d'équipes de cycles. Avant d'en arriver là, les enseignants et les enseignantes ont d'abord voulu apprendre à travailler avec leurs collègues de la même année. Chaque groupe s'est donc mis à la recherche de formules permettant de ne pas concentrer les élèves en grande difficulté dans des classes à effectif réduit et d'offrir à tous des activités d'apprentissage stimulantes et adaptées à leurs besoins.

Toutes les équipes ont proposé des formules qui favorisent un certain décloisonnement des classes et des regroupements différents d'élèves une heure ou deux par semaine, en présence de l'orthopédagogue. Il s'agit d'un début qui peut sembler modeste, mais il n'en demeure pas moins un pas important quand on

connaît les habitudes bien ancrées dans le milieu scolaire d'avoir chacun sa classe et ses élèves. De plus, il ne faut pas oublier toutes les contraintes liées aux locaux insuffisants ou trop petits et aux horaires qui varient selon les cycles. Il faut bien le dire : l'organisation actuelle de l'école ne facilite pas tellement le travail en équipes de cycles. Aussi faudra-t-il faire preuve de souplesse si l'on veut mettre en œuvre d'autres façons de travailler.

Des formules à la fois semblables et différentes

Les formules expérimentées actuellement sont semblables parce qu'elles sont toutes axées, d'une manière ponctuelle, sur des regroupements plus ou moins homogènes d'élèves, et elles diffèrent les unes des autres parce que les objets de travail ainsi que les façons de procéder ne sont pas les mêmes.

Ainsi, les quatre classes de **1re année** sont groupées deux par deux et, pendant 80 minutes par semaine, les élèves les plus forts font des activités d'enrichissement avec une enseignante, tandis que les élèves moyens et faibles travaillent avec l'autre enseignante et une orthopédagogue. Quant aux élèves en très grande difficulté, ils sont supervisés par l'autre orthopédagogue, car les classes de 1re année bénéficient de services d'orthopédagogie équivalant à 1,2 personne-ressource. Après quatre semaines, les enseignantes changent de groupe d'élèves. Cependant, c'est la même enseignante qui planifie les activités pour tous les élèves moyens et faibles, alors que sa collègue prépare celles qui sont destinées aux élèves forts. Pour ce faire, chacune travaille avec l'enseignante de l'autre groupe.

Les activités portent sur la lecture et un peu sur la structure des phrases, mais il s'agit surtout d'activités de manipulation et non d'écriture à proprement parler. Toutes sont préparées à l'aide du matériel didactique utilisé en classe. Cependant, elles sont adaptées aux élèves et donnent lieu à des réalisations qui font appel à la manipulation, ce qui éloigne les élèves de l'habituel cahier d'exercices. L'expérimentation n'en était qu'à ses débuts au moment de notre visite, mais les membres de l'équipe entrevoyaient la possibilité d'utiliser d'autre type de matériel et de privilégier le travail par atelier et par projet. Déjà, ils avaient dû adapter leurs activités aux besoins des élèves et s'interroger sur l'efficacité de leur mode d'organisation compte tenu du grand nombre d'élèves en difficulté.

En **2e année**, deux classes sur trois participent au projet. Les élèves moyens et forts se retrouvent avec une enseignante ; les faibles et très faibles, avec l'autre enseignante et l'orthopédagogue. Chaque semaine, il y a échange de groupe. L'écriture est à l'étude. Les deux groupes font la même activité de base, mais elle est adaptée aux besoins des élèves, et les exigences varient. Les deux enseignantes et l'orthopédagogue préparent le matériel ensemble. De plus, cette dernière qui reçoit à d'autres moments de la semaine les élèves en très grande difficulté leur donne le vendredi un cours pendant lequel ils s'adonnent à des activités d'arts plastiques et de commucation orale ou travaillent sur l'estime de soi pour qu'ils ne se considèrent pas toujours comme des élèves en difficulté.

En **3e année**, les quatre classes sont groupées deux par deux. Le décloisonnement se fait aussi avec l'orthopédagogue qui s'attarde à la numération avec les élèves les plus faibles pendant que les enseignants travaillent avec les autres. Cependant, ce mode d'organisation a été jugé insatisfaisant en raison du nombre d'élèves en difficulté. On s'apprêtait donc à se réajuster. En revanche, le travail coopératif effectué en atelier sur un thème de grammaire et animé par Sylvain et l'orthopédagogue, toutes les deux semaines, donne de bons résultats et les élèves adorent cela.

En **4e année**, la classe de Pascale est jumelée avec celle de sa collègue Juliette. Une heure par semaine, l'une d'elles accueille tous les élèves moyens et forts et anime des ateliers de français préparés sous forme de jeux, il y a changement de groupe toutes les cinq semaines. Les 24 élèves faibles et très faibles restent avec l'orthopédagogue et l'autre enseignante, mais, étant donné que l'écart entre eux est grand, les enseignantes n'arrivaient pas encore à superviser d'une manière appropriée leur travail. Elles réfléchissaient donc à une nouvelle façon de procéder. En effet, envoyer les élèves très faibles deux fois par semaine chez l'orthopédagogue ne les satisfait pas, car, ayant déjà de grandes difficultés d'adaptation, ceux-ci doivent constamment se réadapter à leur classe.

En **5e année**, les trois classes sont décloisonnées 75 minutes par semaine, et les élèves sont répartis dans cinq ateliers qu'animent les trois enseignantes, l'orthopédagogue et la bibliothécaire. Dans ces ateliers de type ludique où le français est le thème principal, on privilégie l'informatique, la communication orale, l'écriture, la lecture incitative et les méthodes de recherche comme moyens d'apprendre. On y fait des cartes, des banderoles, des bandes dessinées, des saynètes, des maquettes, etc.

Au moment de notre visite, la directrice venait de recevoir le projet de l'équipe de **6e année** pour regrouper des élèves forts dans des ateliers à l'extérieur de la classe, ce qui permettra aux enseignants de travailler en classe avec les élèves en difficulté.

Photo : Denis Garon

Bref, à l'école Enfant-Soleil, l'équipe est à la recherche de nouveaux modes de fonctionnement en vue d'aider tous les élèves à progresser. Les formules à l'essai permettent de donner des services aux élèves faibles qui n'en recevraient pas autrement, car l'orthopédagogie est réservée la plupart du temps aux élèves très faibles. D'ailleurs, les personnes que nous avons rencontrées nous ont fait part des décisions déchirantes qu'elles ont à prendre constamment en ce qui concerne l'aide aux élèves en difficulté. Leur faut-il accorder toute leur attention aux élèves très faibles qu'elles n'arriveront peut-être pas à récupérer en laissant tomber ceux et celles qui bénéficieraient à coup sûr d'un soutien supplémentaire ou bien abandonner à leur sort les élèves en très grande difficulté ?

Une équipe à la recherche de solutions

Préoccupée par la réussite scolaire, l'équipe de l'école Enfant-Soleil offre déjà l'étude après la classe à six élèves par classe. Il y en a beaucoup plus qui voudraient en profiter, car ils sont motivés, voient leurs difficultés et veulent se faire aider. L'expérimentation de diverses formules de décloisonnement est un pas de plus vers la recherche de solutions.

Ces formules permettent-elles de proposer aux élèves des parcours différenciés qui les mèneront à la réussite ? En partie seulement, puisque le temps de décloisonnement est court. Cependant, mettre les élèves en présence de personnes ayant différentes façons de travailler, leur présenter du matériel à manipuler et animer divers ateliers constituent déjà des changements importants non seulement pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant et les orthopédagogues qui doivent envisager autrement leur travail, s'interroger, discuter avec leurs collègues et s'entendre sur des façons d'intervenir. Chacun est moins isolé dans sa classe, même si l'échange d'information sur les élèves est une pratique courante dans l'école. Et, comme le disait une enseignante, « *voir les élèves des autres et savoir comment les autres voient nos élèves changent parfois nos perceptions* ».

La démarche de recherche de solutions pour amener tous les élèves à progresser étant bien engagée, l'équipe-école a la ferme intention de poursuivre l'expérimentation et d'apporter les modifications nécessaires en cours de route. « *On a la chance d'être en exploration puisqu'on a des crédits budgétaires spéciaux. Il faut en profiter. On peut prendre le temps d'objectiver notre pratique, de s'en parler et de voir ce qui va et ce qui ne va pas* », fait remarquer la directrice. Et, ce temps, les enseignants et les enseignantes reconnaissent qu'il leur a été accordé puisqu'ils ont pu être libérés de leur tâche d'enseignement pour réfléchir, élaborer des projets, les planifier, créer des activités, etc. C'est le temps consacré à la recherche de moyens en vue de favoriser l'apprentissage des élèves et à la réflexion sur l'action accomplie qui permet de former des équipes capables de prendre en charge un groupe d'élèves et de les faire progresser.

À L'ÉCOLE PRIMAIRE STE-FOY, LA CRÉATION D'UN ESPRIT D'ÉQUIPE

par Guy Corriveau

Comme dit Candide, quand on est à moitié bien quelque part, on y reste. Si Andrew Aitken reconnaît ce trait ironique de la nature humaine, il n'est pas homme à se satisfaire de l'ordre établi. Selon lui, l'école primaire anglophone de Sainte-Foy qu'il dirige depuis cinq ans était, à son arrivée, une bonne petite école, dont la douzaine d'enseignants montraient un professionnalisme bien perçu des parents. Ni crise, ni tiraillement, ni pression, aucun reproche notable, rien en somme qui pût donner au changement pédagogique un caractère de nécessité. « *Mais moi, j'aime voir des améliorations. J'étais déçu de constater que l'école ne changeait pas vraiment, qu'on ne changeait pas les choses importantes dans la vie des enfants. Je ne suis pas directeur pour maintenir le statu quo, mais pour faire avancer l'école, pour fournir un leadership.* »

Selon son analyse, la culture professionnelle faite dans son école d'une forte indépendance et d'une absence de vision globale interdisait tout dialogue, toute vision commune sans lesquels on ne peut espérer aucune décision constructive. Andrew Aitken n'était pas le seul à déplorer cette situation, c'était également le cas de ces enseignants qui ramenaient d'ateliers de formation de nouvelles idées vite éteintes par l'inertie des collègues. « *On cherchait une autre façon de faire, on se disait qu'il fallait établir un autre modèle de développement pour améliorer l'école.* » La trouvaille est venue d'Ann Kilcher, personne-ressource travaillant pour le réseau chargé d'améliorer l'enseignement au secteur anglophone, soit le Quebec School Improvement Network. L'ayant entendue en conférence, le directeur l'a invitée à l'école primaire Ste-Foy à venir présenter au personnel un modèle soutenant le changement dans l'école. Ann Kilcher personne dynamique et humaine a su, en quelques heures, susciter la transformation. Car Andrew Aitken me l'assure, après la présentation rapide de ce modèle, les enseignants et les enseignantes s'engageaient volontairement dans la réalisation d'un projet commun qu'ils appelleraient dorénavant « leur » projet.

D'abord, une prise de conscience

Le modèle proposé par Ann Kilcher repose essentiellement sur deux assises : améliorer l'apprentissage de l'élève ainsi qu'améliorer les habiletés et compétences de l'équipe-école devant le changement. Son approche se fait en quatre étapes : premièrement, évaluer la situation actuelle dans l'école ; deuxièmement, établir la vision de l'école idéale que l'on souhaite construire ; troisièmement, décider des priorités par lesquelles on compte combler l'écart entre les deux étapes précédentes et qui, en premier lieu, vont guider l'élaboration de plans d'action ; quatrièmement, trouver pour ces objectifs les stratégies qu'on met ensuite en application. Ce sont ces étapes qui, chaque année, permettent de relancer le développement professionnel.

À la fin d'une première rencontre tenue le 16 avril 96, les enseignants et les enseignantes concluaient que le besoin le plus urgent dans l'école était de contrer l'isolement. « *J'étais très surpris et les profs se sont surpris eux-mêmes*, se rappelle le directeur, *parce qu'on n'avait jamais parlé de ça avant. Ils sentaient aussi que leur expertise n'était pas bien exploitée par l'école. Chacun travaillant dans sa classe – on a ici environ une classe par année – ils n'avaient pas beaucoup de temps pour des échanges ou pour un partage de tâches.* » Au terme d'une rencontre faite deux semaines plus tard, il était convenu que s'il fallait entre autres stratégies trouver du temps pour parler, discuter, planifier, ce temps devait être intégré à la tâche de travail. Il était aussi question de visiter les classes d'autres collègues, de travailler en duo pour au moins cinq leçons, de former des groupes multiprogrammes.

Photo : Denis Garon

ANDREW AITKEN

De l'avis de M. Aitken, il serait impossible pour un directeur qui voudrait promouvoir une discussion comme celle-là d'y parvenir sans obtenir une aide extérieure, qui lui permettrait d'être un participant au même titre que ses enseignants, lui donnerait voix au chapitre et rendrait une telle prise de conscience beaucoup plus objective. Dès lors, il reconnaît que la démarche dans laquelle s'engageait son équipe allait supposer de sa part une gestion plus participative, c'est-à-dire à la fois un partage des pouvoirs et des responsabilités. « *Mon rôle a beaucoup changé, plus que je ne l'avais imaginé. J'ai moins le contrôle, mais il y a plus de dynamisme dans l'école. Les profs prennent maintenant des risques et entreprennent des démarches auxquels ils ne pensaient même pas auparavant. L'école, c'est maintenant leur projet.* » Mais pour en arriver là, il lui fallait encore trouver un moyen de libérer les enseignants. Il y est parvenu en dénichant 8 000 $ à même son budget de 30 000 $ – toute une somme – grâce à quoi il a pu engager des surveillants et libérer ainsi toute son équipe de la supervision des élèves dans la cour d'école. Un geste qu'il croyait nécessaire et très significatif.

Une mise en œuvre difficile

Pendant l'année scolaire 1996-1997, les enseignants de l'école Ste-Foy se sont rencontrés à raison d'une heure par semaine, ce qui représentait quarante heures de développement professionnel. C'est une année qu'Andrew Aitken n'oubliera jamais, parce qu'il a toujours présent à la mémoire le stress d'avoir eu à animer des réunions dont il préparait en outre le menu, d'avoir dû assumer deux types de relation (être à la fois l'égal et le responsable d'enseignants à qui l'autonomie faisait défaut), d'avoir vu difficilement naître une autre mentalité. Il se rappelle ces rencontres où personne n'écoutait personne, où les discussions se chevauchaient jusqu'à s'écraser sur un mur d'intransigeance, où les décisions, si bénignes soient-elles, ne venaient pas. Une des premières mesures passées au crible du consensus concernait les devoirs et la lecture à la maison. « *Je me suis dit qu'on pouvait faire ça facilement en une réunion : ça nous a pris dix-sept semaines ! Sur le même sujet !* » Au fond, le résultat escompté ne pouvait être obtenu que par un processus de transformation. Il a fallu établir dès le début des normes de comportement dans une réunion, il a fallu développer la confiance, user sa patience pour le plus important : être certain que tous se montrent solidaires d'une décision assumée collectivement.

Les acquis d'un processus

L'année suivante, l'équipe ayant décidé que le directeur ne pourrait pas prendre l'animation du développement de l'école sur ses seules épaules, trois enseignants plus aguerris ont accepté de l'assister dans son travail de planification et d'animation des réunions. Au cours de la troisième année d'application du processus (1998-1999), la formation continue mise en œuvre est sans commune mesure avec celle du début. Les réunions sont tour à tour animées par une des trois équipes constituées pour mener à terme un dossier particulier : l'une veille à l'amélioration de

l'écriture dans l'école ; l'autre, au développement des NTIC ; la dernière, à l'introduction de nouveaux programmes en enseignement religieux. Les enseignants et enseignantes ayant repris leur tâche de surveillance dans la cour d'école, on a dû, pour se réunir, distribuer dans l'année quinze heures empruntées à trois journées pédagogiques du mois de juin. Quinze heures contre quarante, mais Andrew Aitken me garantit qu'elles les surpassent en efficacité et qu'aujourd'hui, d'importantes questions se tranchent en une heure à peine. *« Les enseignants étaient très bons avec leurs élèves. Mais penser «école», dépasser les limites de la classe, faire des concessions, cela prend une certaine énergie et, par conséquent, une grande conviction. »*

Quand il voit ces enseignants travailler en collaboration, préparer leur animation aux récréations, à l'heure du dîner, quand il les voit partager vraiment le leadership dans l'école, il sait que grâce à leur culture professionnelle toutes les ambitions sont désormais permises. En ce qui a trait à la réforme, il est confiant. *« Les conditions sont déjà là. Pour nous, la réforme ne sera pas un changement radical. »*

Cet entretien avec Andrew Aitken avait lieu au printemps 1999. À ce moment-là, il se réjouissait avec raison d'une réforme bien réduite mais qui, dans une petite école de la banlieue de Québec, avait déjà changé la vie de quelque deux cents élèves. Depuis, il a bien d'autres raisons de se réjouir. Son école fait partie des écoles ciblées qui mettent à l'essai le nouveau curriculum. Les enseignants travaillent maintenant par cycles. Ils se réunissent régulièrement pour planifier les cours. Ils partagent leurs stratégies d'enseignement et leur matériel. Ils préparent des tâches intégratrices ensemble. Ils s'échangent même des élèves. Bref, ils assument la responsabilité collective des groupes d'élèves qui leur sont confiés. Andrew Aitken est cependant convaincu que son équipe-école n'aurait pas pu s'engager avec autant d'aisance dans la recherche de façons de mettre en œuvre les cycles d'apprentissage sans la longue démarche de réflexion qui a précédé et qui a mené à l'émergence d'un esprit d'équipe ainsi qu'à des habitudes de travail en coopération. Les cycles d'apprentissage n'atteindront certainement pas une forme achevée cette année. D'ailleurs en atteindront-ils jamais une avec une équipe qui cherche constamment à améliorer l'école ?

Guy Corriveau est rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

DOSSIER

À L'ÉCOLE SELWYN HOUSE

LA MISE EN PLACE D'UNE STRUCTURE QUI FAVORISE LE DIALOGUE

par Luce Brossard

Ayant travaillé pendant vingt ans à l'école Selwyn House, d'abord comme enseignante, puis comme directrice des études pour le primaire, Hélène Bourduas, qui est maintenant directrice du primaire de l'école Buissonnière, retrace le processus qui a mené à la mise en place d'un fonctionnement par bandes, ou si l'on préfère, par cycles.

Après une dizaine d'années d'enseignement dans cette école privée anglophone qui reçoit entre 500 et 550 garçons du primaire et du secondaire et qui met l'accent sur l'enseignement des langues (la maternelle, la 5e et la 6e année se font en français) ainsi que sur l'éducation physique et le sport, elle avait l'impression que chacun travaillait en vase clos et sans se mettre en contact avec d'autres pédagogues. Elle a alors décidé de joindre un centre d'enseignants, le Centre d'auto-perfectionnement des enseignants de français, langue seconde (CAP), pour entrer en communication avec des collègues. Puis elle s'est intéressée au phénomène des centres d'enseignants et en a fait le sujet de sa maîtrise. Cependant, les centres d'enseignants n'ont pas répondu à ses attentes ; elle était donc toujours à la recherche de moyens qui lui permettraient d'établir un dialogue pédagogique entre les enseignants. C'est alors qu'elle a eu l'occasion de visiter en compagnie de collègues une école primaire de l'Ontario dans laquelle existait un regroupement par bandes. Les élèves et les enseignants de 1re, 2e et 3e année formaient une bande, ceux de 4e, 5e et 6e en constituaient une autre. Le concept paraissait intéressant et a suscité la réflexion.

Petit à petit, l'équipe y a vu non seulement une façon de favoriser une interaction entre les enseignants mais aussi un moyen de régler un problème bien concret, celui des réunions hebdomadaires de tout le personnel au cours desquelles étaient discutés des sujets inintéressants pour une partie du groupe, ce qui donnait à tous l'impression de perdre leur temps. Ainsi, les enseignants de 1re et de 2e année ont constitué la bande A, ceux de 3e et 4e la bande B et ceux de 5e et 6e année la bande C. Pourquoi trois bandes alors qu'à ce moment-là toutes les écoles n'avaient que deux cycles ? Tout simplement parce que, en 5e et en 6e année, l'enseignement se donnait en français. Lorsque les classes de maternelle se sont ajoutées à l'école, elles ont joint la bande A sans que la langue d'enseignement soit prise en considération.

La structure était en place et on avait prévu que toutes les personnes qui intervenaient auprès des élèves d'une bande se réuniraient régulièrement pour discuter d'activités particulières à celle-ci, d'arrimage de programmes, de problèmes d'élèves, etc. Mais, c'était oublier que des réunions doivent être organisées, préparées et animées et que les enseignants, bien qu'ils soient très à l'aise dans leur classe, ne le sont pas nécessairement lorsqu'il s'agit de travailler en équipe.

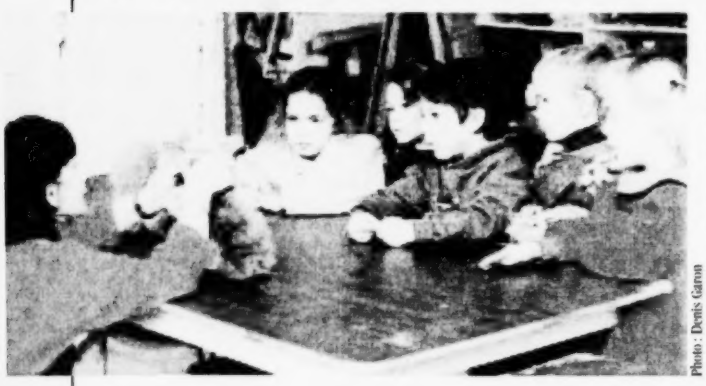


Photo : Denis Garon

À LA RECHERCHE D'UNE FAÇON DE TRAVAILLER

L'évolution de l'organisation du travail par bandes à l'école Selwyn House donne des enseignements dont il faut savoir tirer profit. En effet, en 1994-1995, première année d'instauration de ce système, toutes les bandes étaient coordonnées par la même personne, en l'occurrence, Hélène Bourduas, et les réunions, qui duraient 45 minutes, avaient lieu à 16h, soit après l'école. L'ordre du jour était préparé par la coordonnatrice. Le moins qu'on puisse dire, c'est que ce modèle n'a pas été un succès : d'abord, parce qu'après la classe, les personnes n'étaient guère disposées à dialoguer ; ensuite, parce qu'elles conservaient l'impression que l'organisation par bandes était l'affaire de la direction et non la leur. Bref, l'équipe ne se sentait pas vraiment engagée.

Photo : Denis Garon

HÉLÈNE BOURDUAS

La deuxième année, en 1995-1996, Hélène Bourduas s'absentait pour une année sabbatique, mais avant de partir elle avait recommandé qu'il y ait un coordonnateur différent pour chaque bande et que ce dernier soit

un membre de celle dont il assume la coordination. Comme il y avait des coordonnateurs de matière dans l'école, on a jumelé les deux fonctions de sorte que le coordonnateur de la bande A était aussi le coordonnateur de mathématique, celui de la bande B était coordonnateur d'anglais et celui de la bande C s'occupait du français. Ce changement a contribué à la naissance d'un début de sentiment d'appartenance mais ce n'était pas encore l'idéal : l'impression que l'administration continuait à diriger les ordres du jour persistait. En revanche, la décision de tenir les réunions un midi par semaine a nettement contribué à améliorer la situation.

La 3e année, en 1996-1997, lorsque Hélène Bourduas est revenue à l'école, l'équipe avait décidé que le coordonnateur de chaque bande serait un enseignant membre de la bande choisi pour un an par ses collègues et que ce dernier préparerait et animerait les réunions. Chacun aurait donc la possibilité de jouer ce rôle et d'acquérir les habiletés pour le faire. À compter de ce moment-là, tout a bien fonctionné, le sentiment d'appartenance à la bande s'est raffermi et chacune s'est donné une couleur propre. Par exemple, chaque semaine, tous les élèves d'une des bandes sont réunis en assemblée générale. On y présente des réalisations d'élèves, on y fait venir des personnes-ressources pour discuter d'un sujet. Une vie scolaire propre à chaque bande s'organise peu à peu sans cependant se dissocier de ce qui se passe dans l'école. En effet, l'équipe-école a eu soin de maintenir l'équilibre entre le temps qu'elle réservait aux réunions de chaque bande et celui qu'elle allouait aux réunions de l'ensemble du personnel. Trois années ont été nécessaires pour établir un mode d'organisation favorisant le dialogue entre les enseignants, dialogue qui permet à ces derniers non seulement de se concerter en ce qui a trait à l'organisation scolaire, à l'encadrement des élèves, aux devoirs et aux leçons, à la remise des bulletins, au choix des thèmes à traiter (pour éviter que les élèves ne fassent une recherche sur les dinosaures trois années de suite), mais également de savoir ce que les élèves font dans chaque classe pour éliminer les répétitions inutiles. Ce ne sont pas encore des discussions pédagogiques planifiées et on ne parle pas d'offrir des parcours diversifiés aux élèves, mais au moins les enseignants sont sortis de leur isolement et placés dans une situation où le nouveau mode d'organisation est plus qu'un simple mot inscrit dans les documents officiels. Ils peuvent, comme ils l'ont relevé eux-mêmes, discuter plus en profondeur les questions qui les préoccupent, prendre de meilleures décisions et agir avec plus de cohérence, puisqu'ils parlent maintenant le même langage.

Une évolution envisagée

Convaincue qu'il faut laisser aux personnes le temps d'apprivoiser une idée et de s'engager dans la recherche de nouvelles façons de faire, Hélène Bourduas n'en est pas moins consciente de l'importance du rôle de la direction d'école pour semer le grain et en favoriser la germination. Avant de quitter cette école, elle avait donc commencé à parler de ce que les Américains appellent le « looping », qui consiste pour l'enseignant à accompagner ses élèves pendant deux ou trois années consécutives. À la dernière réunion qu'elle a animée, l'équipe a examiné les avantages de cette formule qui permet d'épargner beaucoup de temps et d'assurer une continuité dans l'intervention auprès des élèves, mais il semblait évident que tous n'étaient pas prêts à s'y engager. Elle croit cependant que dans quelques années, si l'équipe reste stable, ce sera chose faite. Pour elle, l'organisation d'un travail d'équipe et l'enseignement aux mêmes élèves pendant tout un cycle sont des étapes qui devraient mener peu à peu à l'établissement de parcours diversifiés. Cependant, son expérience lui a appris qu'on ne peut pas échapper à la nécessité de favoriser le dialogue pédagogique entre les enseignants avant tout et que ce dialogue ne va pas de soi. Avant de décloisonner les classes, il faut susciter le décloisonnement des mentalités, ce qui requiert toujours beaucoup plus de temps qu'on ne le pense.

À l'école Selwyn House, lorsque la décision d'adopter le mode de fonctionnement par bandes a été prise, on a demandé aux enseignants de nommer des conditions de réussite : ils ont mentionné la volonté manifeste de tous que cela fonctionne et l'acceptation des erreurs. Autrement dit, il faut s'engager résolument ensemble dans un processus et apprendre de ses erreurs en cours de route. C'est exactement l'état d'esprit qu'il faut pour entrer de plain-pied dans la réforme !

DOSSIER

À L'ÉCOLE INSTITUTIONNELLE LOUIS-LAFORTUNE – DES CHEMINOTS, RECHERCHE, EXPÉRIMENTATION ET FORMATION CONTINUE VONT DE PAIR

par Luce Brossard

Situées à Delson et faisant partie de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, les écoles Louis-Lafortune et des Cheminots sont jumelées : l'an prochain, on y trouvera des classes de la maternelle à la deuxième secondaire. Les enfants de la maternelle et des deux premiers cycles du primaire seront logés aux Cheminots, tandis que Louis-Lafortune deviendra une école intermédiaire, semblable au « middle school » de nos voisins ou au collège en France. Actuellement, les deux écoles que dirige Diane Provençal comptent 850 élèves du primaire et une cinquantaine d'enseignants et d'enseignantes. Ayant suivi avec attention le développement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage et étant bien renseignée sur les résultats des recherches menées aux États-Unis portant sur l'éducation en général, la directrice de l'école a commencé dès l'année dernière à sensibiliser l'équipe-école aux différents aspects de la réforme de l'éducation. En même temps, elle proposait à quelques enseignants de s'engager cette année dans une recherche-action à deux volets en vue de mettre en œuvre des cycles d'apprentissage et elle ouvrait la porte à l'expérimentation d'approches pédagogiques.

DIANE PROVENÇAL

Photo : Denis Garon

Toutes ces actions ont lieu en même temps et ne doivent pas être dissociées. Cependant, rendre compte de la vie d'une école dans toutes ses dimensions à la fois étant presque impossible à faire dans un article – un roman serait plus approprié –, nous traiterons ici des trois aspects séparément : formation continue, recherche de nouveaux modes d'organisation et mise à l'essai d'approches pédagogiques.

Formation continue à l'école et à la Commission scolaire

Au printemps dernier, Diane Provençal a publié des résumés de divers textes de la réforme dans le journal de la semaine qu'elle édite à l'aide de Publisher (pour montrer qu'avec l'informatique, on peut faire de bien belles choses). Puis, en avril ou mai, elle a animé une journée pédagogique au cours de laquelle elle a situé la réforme dans le temps et signalé le fait qu'il ne s'agissait pas d'une action improvisée. Toute l'équipe a ensuite examiné de quelle façon à l'école Louis-Lafortune était remplie la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Cette rencontre avait pour objet de sécuriser le personnel enseignant en lui permettant non seulement de constater le sérieux de la réforme et de prendre conscience des nouveautés qu'elle introduit, mais aussi de relever les acquis de l'école, puisque l'on y accomplit déjà des actions qui correspondent à l'esprit du nouveau curriculum.

Une deuxième journée pédagogique, plus déstabilisante celle-là, a porté sur les compétences transversales. L'exercice consistait à chercher ce qui, dans les pratiques actuelles, pouvait être associé à ces compétences. Tenant pour acquis qu'une compétence s'acquiert dans l'action, la

réflexion sur tout ce qui s'est dégagé de la discussion a amené l'équipe-école à se demander, pour chaque élément retenu, qui était en train de travailler, l'élève ou l'enseignant.

Au cours de la présente année scolaire, les journées pédagogiques sont presque toutes consacrées à la formation qui est donnée par la Commission scolaire. Elles ont été groupées à cette fin. Ainsi, en août, trois d'entre elles ont servi à présenter au personnel du premier cycle du primaire les tenants et les aboutissants de la réforme ainsi que le programme de formation, puis à amorcer une réflexion sur les cycles d'apprentissage et sur l'évaluation. La réflexion se poursuit dans l'école, parce que, maintenant, Diane Provençal anime une rencontre par cycle chaque mois, les autres rencontres hebdomadaires ayant lieu entre enseignants de la même année seulement. Les rencontres hebdomadaires existaient déjà lorsque Diane Provençal est arrivée à la direction de l'école il y a près de deux ans. Il a donc suffi de choisir le même jour pour les enseignants des deux années d'un cycle et d'en tenir une commune. Pour faire avancer l'idée de cycles d'apprentissage et de parcours différenciés, Diane Provençal a remis aux enseignants et enseignantes un texte de Philippe Perrenoud en vue de l'analyser et d'en discuter au cours des réunions de cycle.

Il est bien entendu que tout le personnel enseignant du primaire et du secondaire aura accès à la formation continue sur les divers aspects de la réforme, ce qui n'exclut pas celle qui est offerte, à l'école, à ceux et celles qui le veulent. Ainsi, l'année dernière, un certain nombre d'enseignants ont reçu une formation sur le portfolio donnée par Pierrette Jalbert qui a également assuré un suivi à chaque étape. La plupart des enseignants ont été initiées à la thérapie de la réalité. Toutes les sessions de formation font l'objet d'un accompagnement ultérieur. Diane Provençal ne croit pas à la valeur de la formation ponctuelle sur laquelle on ne revient pas. Elle anime elle-même des ateliers, en informatique par exemple, et elle apporte son soutien par la suite. De plus, en cours de formation, elle s'efforce de mettre en œuvre les approches pédagogiques qu'elle désire promouvoir. Elle est convaincue qu'une session de formation sur les programmes d'études ne suffit pas, et que c'est celle sur les approches pédagogiques qui fera la différence entre le succès et l'échec

Photo : Denis Garon

de la réforme. De plus, elle considère qu'il faudra aussi donner aux enseignants du temps pour mettre au point du matériel, pour l'expérimenter en classe et pour l'améliorer. Sinon, le personnel enseignant n'aura pas d'autre choix que de se fier au matériel existant.

La recherche de nouveaux modes d'organisation

Le printemps dernier, au moment de répartir les tâches du personnel enseignant, Diane Provençal a proposé à un enseignant de 1re année, Jean-Hugues Dumais, de suivre ses élèves en 2e. Ce dernier a donc repris son groupe en septembre et a accueilli en plus quelques nouveaux élèves pour remplacer ceux qui avaient quitté l'école. La directrice a également suggéré à une enseignante de 2e année, Nicole Legault, de prendre la classe entière d'une collègue de 1re année, France Gadoury. Ainsi, deux classes de 2e année ont conservé les mêmes élèves, l'une avec le même enseignant qu'en 1re année, l'autre avec une nouvelle enseignante qui a pu entrer en communication avec l'enseignante de 1re pour en savoir plus sur ses élèves. Aucun élève n'a redoublé dans ces classes. Les trois autres classes de 2e année sont composées d'élèves qui n'ont pas fait leur 1re année ensemble, comme cela se fait habituellement.

L'expérimentation de ces deux formules permettra de constater, à l'aide d'instruments d'évaluation, si le sentiment d'appartenance et l'estime de soi des élèves s'améliorent et si le fait de conserver ou non le même enseignant d'une année à l'autre change quelque chose pour les élèves lorsque le groupe reste ensemble. De plus, on veut voir si les parents trouvent que la communication avec l'école est facilitée quand leur enfant garde le même enseignant pour une deuxième année consécutive. La directrice profite des rencontres par cycle pour examiner avec l'équipe les éléments positifs et négatifs de chaque formule. Il semble assez évident que l'enseignant qui suit son groupe gagne beaucoup de temps en début d'année, puisque les règles de fonctionnement sont acquises et qu'il connaît déjà les difficultés qu'éprouvent certains élèves. Quant à l'enseignante qui a accueilli des élèves qui étaient ensemble en première année, elle apprécie qu'ils et elles aient reçu le même enseignement et acquis des stratégies communes d'apprentissage. De plus, les renseignements fournis par sa collègue lui ont permis de connaître rapidement les forces et les faiblesses des élèves, ce qui a facilité la constitution d'équipes pour travailler en coopération.

Avant de tenter l'expérimentation dans la classe qui conserve le même enseignant, la directrice a expliqué le projet aux parents et a sollicité leur accord. Ils ont tous accepté. Ces expérimentations auraient pu susciter chez certains enseignants la crainte que la direction n'ait déjà une idée arrêtée sur ce qu'il convient de faire. Ce n'est pas le cas. Diane Provençal affirme que ce qu'elle recherche avant tout, ce sont des façons de procéder qui sont axées sur le mieux-être des élèves et qui éviteront de reproduire le modèle de la division rigide des contenus entre la 1re et la 2e année.

La mise à l'essai d'approches pédagogiques

À la recherche de modes d'organisation favorisant la création de cycles d'apprentissage s'ajoute la mise à l'essai de différentes approches pédagogiques, soutenue par un nouvel aménagement de la classe. L'idée est venue du directeur des ressources matérielles au retour d'un congrès au cours duquel des discussions avaient porté sur l'effet que pourrait avoir l'aménagement de la classe sur le climat de celle-ci et sur la réussite des élèves. Il a alors demandé à Diane Provençal si des enseignantes et des enseignants de son école seraient intéressés à tenter des expériences. Elle a donc lancé l'invitation au personnel enseignant, ce qui a ouvert la porte à la créativité. Elle leur a posé deux questions : « Quelle classe aimeriez-vous avoir ? » et « De quel matériel auriez-vous besoin ? » Les intéressés ont présenté des projets, et quatre d'entre eux ont été acceptés.

L'aménagement des classes est semblable, mais les projets diffèrent. En 5e année, deux enseignantes, Michèle Blais et Danièle Morency, expérimentent l'enseignement en équipe dans une très grande salle de classe. En 4e année, Julie Cyr privilégie la modélisation en écriture, l'animation de la lecture et le théâtre. Ses élèves travaillent en atelier. En 3e année, dans la classe de Sophie, le travail coopératif est à l'honneur. En 1re année, le travail en atelier permet à Christiane de mieux soutenir les élèves en difficulté. Dans chacune de ces classes, il y a trois ordinateurs, ce qui permet aux élèves d'accomplir différentes tâches : recherche dans Internet, rédaction, mise en pages du journal de classe, etc. L'aménagement de la classe favorise le travail en atelier et la réalisation de projets. Il est spécialement conçu pour faciliter la différenciation, c'est-à-dire pour donner aux élèves la possibilité de ne pas faire la même chose en même temps.

Une mise en œuvre bien amorcée

En misant à la fois sur la formation continue, les discussions en équipe de cycle, la recherche-action et l'innovation pédagogique, l'équipe-école se donne sans contredit tous les moyens de mettre en œuvre les modes d'organisation et les pratiques pédagogiques qui conviennent le mieux pour faire réussir les élèves. Soutenu par une directrice dynamique, orientée vers la réussite scolaire et capable de donner à l'équipe les conditions qui favorisent sa participation aux décisions et son engagement dans l'action, le processus de changement menant à l'instauration des cycles d'apprentissage ne peut que suivre harmonieusement son cours.

Photo : Denis Garon

À L'ÉCOLE BIENVILLE,

UNE DÉMARCHE DE CHANGEMENT ANIMÉE EN DUO

par Guy Corriveau

Les enseignantes de l'école Bienville qui ont profité du printemps 1997 pour s'envoler vers la retraite ont peut-être raté quelque chose. Leur école primaire, qualifiée, il y a trois ans encore, d'excessivement conservatrice, respire aujourd'hui l'air libre de l'innovation pédagogique, si bien que son équipe d'enseignantes attire maintenant les observateurs en raison d'expériences de pointe peu communes, tels les regroupements multiâges par cycle ou l'évaluation des apprentissages à l'aide du portfolio.

L'autonomie professionnelle derrière ce renouveau n'est pas venue sans un leadership pédagogique inattendu, né d'une heureuse rencontre. M. Jean Archambault, conseiller pédagogique[1], et M. André Hallé, directeur de l'école Bienville depuis l'automne 1996, se sont dès l'abord trouvé des atomes crochus. Nous tenons là deux développeurs qui partagent une vision éducative portant loin et qui, s'ils diffèrent par le caractère avisé du premier et l'instinct tout en fougue du second, se rejoignent dans la marche. De plus, sans l'avoir sciemment planifié, ils ont fait naître de leurs idéaux un processus de formation continue pour toute une équipe-école.

1. Comment se prennent les virages

En plein cœur d'un quartier dit très défavorisé de Montréal, la petite école Bienville présentait, à l'arrivée de son nouveau directeur, un problème endémique de redoublement et de décrochage scolaire. Selon le constat de ce dernier, les élèves s'embêtaient. Ressentant là, mieux qu'ailleurs, l'insuffisance *« des «repeat after me» et des rangs d'oignons »*, l'absurdité des méthodes qui *« préparent les enfants comme on nous préparait en 1950 »*, André Hallé a vu dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication et leurs plus récentes promesses un moyen de promouvoir des activités signifiantes pour des élèves qu'il souhaitait voir mis en action, un moyen de *« placer les enfants au troisième millénaire »*. Ses intentions n'ont certainement pas manqué de crédibilité : elles ont précédé d'un bon mois les budgets annoncés par le MEQ pour l'achat d'ordinateurs, tout comme son souhait de contrer le redoublement en repensant les approches pédagogiques a été exprimé de longs mois avant que le Regroupement de la Commission scolaire de Montréal lance un plan à cet égard. Pourtant, son flair prémonitoire n'a pas suffi. *« Jean est en quelque sorte venu à ma rescousse. J'essayais régulièrement de stimuler toute l'équipe, mais j'étais rendu à bout de souffle. On s'est assis et Jean a proposé : « Pourquoi ne pas faire avec les enseignantes ce qu'on veut qu'elles fassent avec les élèves ? » »*

Jean Archambault a une formation de psychologue et considère qu'essentiellement un adulte et un enfant apprennent de la même façon. Pendant l'année 1996-1997, il n'ignorait pas non plus que la recherche sur la formation continue montrait l'inefficacité du perfectionnement traditionnel à teneur magistrale. Son objectif pour les enseignantes rejoignait celui d'André Hallé pour les élèves : situer l'apprentissage dans l'action. *« Mon hypothèse est que, si le prof se place en apprentissage, si le petit moteur est parti, il devient de plus en plus autonome, il cherche, il développe une pratique réflexive, il remet en question sa propre pratique. Et il y a toutes les chances que ce prof-là fasse mieux apprendre ses élèves. »*

Puisqu'au commencement, toujours, il y a le verbe, des groupes de travail ont été formés. Au menu, l'expression des besoins ou des appréhensions à l'égard de l'informatique, l'activation des connaissances de l'équipe par des échanges d'idées nourris. Dans le but de les engager à développer des compétences, on suggérait aux enseignantes de prendre des responsabilités et des décisions, tout accessoires semblent-elles. Par exemple, où mettre les ordinateurs commandés ? *« C'est toi, le prof, c'est à toi de décider. »* Un tel développement de l'autonomie professionnelle aurait été vain sans une attitude à l'avenant du directeur, qui veut croire à la professionnalisation de l'enseignement. *« Je me disais que, dans tout ce qu'on essayait de faire avec nos profs, il fallait qu'ils soient adultes et professionnels dans l'âme. Je n'ai pas essayé de les contrôler. Plus un directeur contrôle quelqu'un, plus cette personne craint son contrôle, plus elle se borne aux choses attendues d'elle. Tu infantilises quelqu'un à tout faire pour lui ; il ne sera jamais capable de faire les choses tout seul. Le parent rebondit ? Je vais te l'envoyer ; tu t'expliqueras. L'enfant a des difficultés ? Tu vas le rencontrer et trouver des solutions. Il bloque en maths ? Rencontre ton collègue spécialiste. De ça, on est passé à du travail d'équipe, à de nouvelles compétences. »* C'est ainsi qu'après trois ans et sans aucune obligation la majorité des enseignantes (y compris les plus réfractaires) utilisent l'ordinateur dont elles ont doté leur classe. Selon Jean Archambault, c'est le parti de les laisser s'en approprier les applications pédagogiques qui a lancé une démarche de formation toujours en cours. Mais, pour parler clairement, disons qu'il ne s'agit plus que d'informatique.

Photo : Denis Garon

JEAN ARCHAMBAULT ET ANDRÉ HALLÉ

Dès l'automne 1997, le redoublement – dénoncé par de récentes études pour ses sévères conséquences sociales – amenait l'équipe à penser l'école autrement. Comme par un effet du travail entrepris parallèlement, les enseignantes ont volontairement décidé de prendre une part active au processus de recherche, auquel se joignait M. Claude Lessard, un chercheur de l'Université de Montréal. De ce travail en petits groupes orienté vers un renouvellement des pratiques s'est peu à peu dégagée l'idée du fonctionnement par cycle. *« La trame de notre formation continue*, explique Jean, *c'est qu'on a continué à faire la même démarche, avec le travail en groupes, de responsabilisation des équipes de cycle. Cette année, il n'y aurait plus un prof à convaincre qu'il faut travailler en équipe de cycle. »* Ainsi cette année, l'école a été choisi pour expérimenter la mise en œuvre des cycles d'apprentissage et chaque équipe de cycle est libérée de sa tâche d'enseignement pendant quatre demi-journées par année pour se rencontrer. De plus, afin de favoriser la concertation en ce qui concerne l'intervention auprès des élèves en difficulté, l'équipe dispose d'une heure de rencontre par semaine incluse dans la tâche. Des expériences d'ateliers multiâges, d'échanges d'élèves, de réalisation de projets sont en cours, timides encore, mais la volonté de changer les pratiques s'affirme de plus en plus. *« C'est en bonne partie parce qu'il y a eu du travail soutenu, mais pas imposé »*, ajoute Jean. C'est aussi, précise-t-il en y repensant, parce que les enseignantes trouvent une motivation dans le soutien de leur direction.

2. L'important appui de la direction

Un peu « cowboys », selon son expression, André Hallé et son conseiller pédagogique ont signé un protocole d'entente avec des organismes communautaires prêts à prendre en charge occasionnellement les élèves, libérant les équipes d'enseignantes pour sept demi-journées en 1998-1999. Elles ont ainsi eu la liberté nécessaire pour pousser plus avant une démarche rendue au stade des projets. Après avoir lu à peu près tout

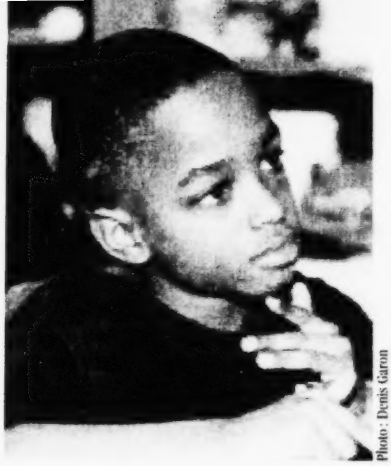


Photo : Denis Garon

ce qui concerne les programmes d'études et leurs grandes orientations, elles ont maintenant, juste derrière elles, du concret : activités en groupes multiâges, enseignement selon un partage de la matière, intégration des élèves en difficulté d'apprentissage, etc. Leur conseiller pédagogique a beau les couvrir de suggestions et les animer, il assure que ce sont elles qui décident. André Hallé raconte que des enseignantes de 4e année sont venues lui soumettre un projet d'évaluation avec portfolio qui révolutionnait tout ce qui se passait dans son école. Il a dit oui avant même de le lire. Jean Archambault l'a cautionné sans détour : « *Ça fait deux ans que tu favorises l'autonomie des gens. Quand ils font des projets, tu dis oui.* » C'est aujourd'hui au conseiller pédagogique d'inciter ces enseignantes à aller présenter ailleurs leur expérimentation avec le portfolio qui, bien qu'inachevée, a obtenu des résultats étonnants. Ce serait là une bonne façon, à son point de vue, de favoriser la réflexion sur la pratique en amenant les enseignantes à prendre du recul, en confrontant leurs perceptions afin d'exposer comment elles travaillent en classe. « *C'en est, pour moi, du développement professionnel, de la formation continue.* »

En somme, tout bouge, dans les têtes comme dans l'action. André Hallé se rappelle un vendredi soir où, s'attardant dans son bureau, huit enseignantes différaient le début de leur fin de semaine : on discutait d'enseignement, de pratiques pédagogiques, d'apprentissage chez l'enfant. Cet automne, les enseignantes du 1er cycle ont décidé de devancer la réforme en mettant en œuvre le nouveau programme. « *On est en train de préparer la terre pour faire germer quelque chose de neuf, lance l'ardent directeur. Ceux qui ne veulent pas prendre de risque seront encore au même point en 2015* ! »

Comme le dit Jean Archambault, « *pour tout le monde, le petit moteur est parti* ». Et rien n'annonce la panne sèche. Depuis que Claude Lessard, de l'Université de Montréal, a vu qu'il existait des programmes souples de reconnaissance des études permettant à des maîtres en exercice de se donner une formation de 2e cycle, de plus en plus d'enseignantes à Bienville ont entrepris d'obtenir un certificat. Avec le concours de Jean, les professeures de 4e année sont, par exemple, à se former elles-mêmes en ce qui concerne l'apprentissage coopératif. Ainsi verront-elles leur développement professionnel reconnu, une indéniable somme de travail qui passe par des réflexions, des lectures et des expérimentations, voire des présentations à des colloques.

Tout cela ne fait pas oublier à André Hallé son mobile : « *Ça n'avait pas d'allure de poursuivre ce qui était commencé. On allait d'échec en échec. Le nombre de classes particulières augmentait de façon effarante. On parle de former le citoyen de demain mais, aux jeunes en échec à 12 ou 13 ans, à ces citoyens-là, on faisait prendre une voie de garage.* »

1. Son travail a déjà fait l'objet d'un reportage dans *Vie pédagogique*, nº 107, p.

DOSSIER

À L'ÉCOLE DES RAMILLES

DES CLASSES MULTIPROGRAMMES ET DES ÉQUIPES DE CYCLE

par Luce Brossard

Nouvellement construite à Blainville, l'école des Ramilles que dirige Michelle Bastien offre aux parents deux possibilités : les classes de l'école du quartier et le volet dit « alternatif ». Ce dernier compte sept classes, toutes multiprogrammes, sauf celle de maternelle. Les enseignants et les enseignantes ont choisi d'y travailler et adhèrent au projet éducatif fondé sur une gestion participative, une vie communautaire et une pédagogie axée sur la construction des connaissances. Les parents ont également décidé d'y inscrire leurs enfants et sont très présents dans l'école.

PERSONNES RENCONTRÉES

Michelle Bastien, directrice
Anne-Marie Lajeunesse, éducation préscolaire
Johanne Beaulieu, 1re et 2e année
Caroline Fournier, 1re et 2e année
Patricia Guay, 3e et 4e année
Yvan Domingue, 3e et 4e année
Nancy Piché, 5e et 6e année
Alain Labonté, 5e et 6e année

En novembre dernier, nous avons rencontré les membres de l'équipe du volet alternatif (voir la liste dressée dans l'encadré). Nous avons tenté de voir jusqu'à quel point le cycle d'apprentissage constituait une réalité pour eux, même si leur expérience dans l'école n'était que de un an et quelques mois à ce moment-là.

LE CYCLE D'APPRENTISSAGE FAVORISÉ PAR LA CLASSE MULTIPROGRAMME

D'emblée, disons qu'il existe trois équipes de cycle formées de deux personnes chacune, et que ces dernières ont les préoccupations habituelles des enseignants des deux classes qui composent le cycle, puisqu'il s'agit de classes multiprogrammes. Ainsi, Caroline et Johanne, qui ont chacune une classe comprenant des élèves de la 1re et de la 2e année, travaillent ensemble. En septembre, il leur arrive de grouper leurs élèves par année pour faciliter les premiers apprentissages de la lecture, mais souvent elles demandent aux élèves de 2e année d'accompagner les plus jeunes. Elles finissent par connaître tous les élèves du premier cycle. Quant à ceux à qui elles enseignent pour une deuxième année

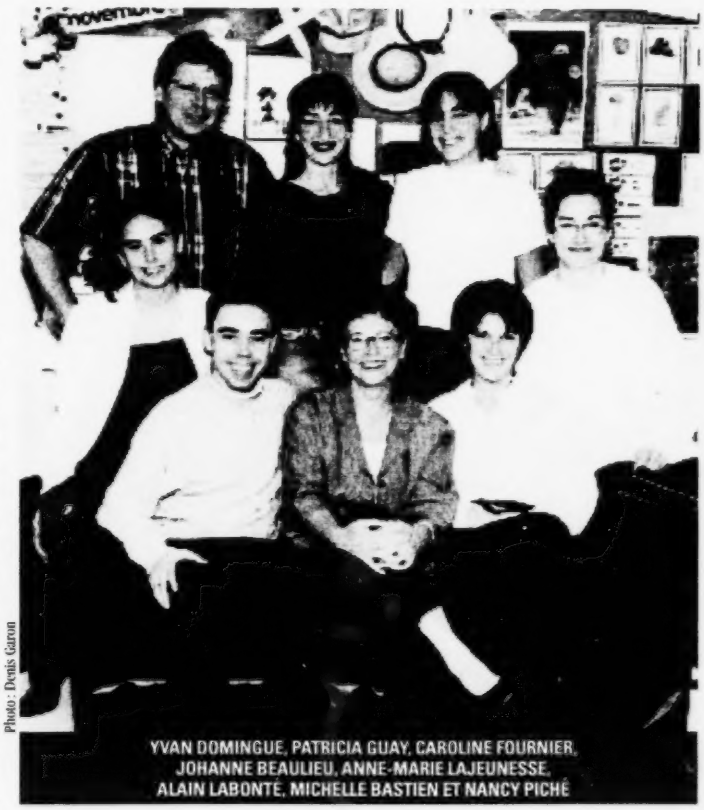


Photo : Denis Garon

YVAN DOMINGUE, PATRICIA GUAY, CAROLINE FOURNIER, JOHANNE BEAULIEU, ANNE-MARIE LAJEUNESSE, ALAIN LABONTÉ, MICHELLE BASTIEN ET NANCY PICHÉ

consécutive, il est clair qu'elles connaissent leurs points faibles et qu'elles peuvent les aider. D'ailleurs, le fait d'avoir recours aux élèves de 2e année pour soutenir ceux de 1re permet aux premiers de consolider leurs apprentissages. Elles constatent que plus l'année avance, plus il devient difficile de savoir qui est en 1re ou en 2e année. De plus, elles demandent aux élèves de 3e et de 4e année d'accompagner les plus jeunes en lecture et à ceux et celles de 5e et de 6e d'animer certains ateliers. Il s'ensuit que tous les élèves de l'école se connaissent et savent s'entraider.

En 5e et en 6e année, Alain et Nancy ont ouvert les classes et s'échangent des élèves. Pour les mathématiques, il arrive que Nancy prenne en charge les élèves de 5e ; Alain, ceux de 6e. Le jeudi, ils proposent aux élèves deux ateliers auxquels ces derniers s'inscrivent sans savoir qui les animera. De plus, par moments, ils réunissent dans une classe les élèves qui réalisent des projets en équipe et dans l'autre, ceux qui font du travail personnel. Ils organisent également des projets collectifs. Comme ils ne peuvent pas disposer d'une seule grande salle de classe, ils conviennent de laisser au moins aux élèves la liberté de changer de classe de temps à autre.

En 3e et en 4e année, Yvan et Patricia travaillent également en équipe, mais, pour le moment, ils privilégient moins les échanges d'élèves. Ils ne le font que pour l'évaluation de la semaine. À cette occasion, les élèves sont groupés par année, et Yvan et Patricia prennent charge à tour de rôle des élèves de 3e ou de 4e. Au moment où nous les avons rencontrés, ils menaient tous les deux à terme un projet sur le thème des courges, mais dont la formule différait. Des échanges de présentations entre les classes étaient prévus.

Toutes les classes participent à des projets collectifs comme celui de l'expo-sciences qui a eu lieu l'an dernier. Bref, travailler en équipe de cycle est déjà acquis, même si les enseignants ne sont pas nécessairement au même point et n'agissent pas de la même manière. Cependant, les membres de l'équipe-école considèrent que la classe multiprogramme favorise le fonctionnement par cycles d'apprentissage, parce qu'elle les oblige à gérer différemment leur classe, à organiser des regroupements de toutes sortes, à mettre à contribution les élèves les plus avancés et à superviser

Photo : Denis Garon

des élèves qui ne font pas les mêmes activités.

Au début, certains membres de l'équipe croyaient que ce serait plutôt difficile de diriger un groupe multiprogramme. Maintenant, tous considèrent que c'est relativement facile, parce que les élèves qui en font partie pour une deuxième fois les aident à appliquer les règles de fonctionnement et connaissent bien les habitudes de l'enseignant et ses limites. De plus, chaque année, ils n'ont que la moitié de leur groupe à découvrir, de sorte qu'il leur est possible de cerner les difficultés d'apprentissage, sans compter qu'ils peuvent constater avec plaisir les apprentissages effectués par leurs élèves au cours de la première année, car ils peuvent les comparer aux nouveaux venus. De toute façon, ils ont l'impression de travailler la plupart du temps avec des petits groupes, parce qu'il leur arrive souvent d'avoir en classe le soutien des parents. Ils en sont même venus à se demander ce que le fonctionnement par cycles apporte de vraiment nouveau sans la classe multiprogramme.

Inutile d'insister sur le fait que l'arrivée des programmes par cycles sera accueillie avec joie par cette équipe qui les perçoit comme un appui à ce qu'elle fait déjà, ce qui lui évitera peut-être d'avoir à défendre constamment les fondements du projet éducatif de l'école.

Des conditions facilitantes

L'organisation par cycles ne peut pas fonctionner sans travail d'équipe et, par conséquent, sans temps pour se rencontrer. Les enseignantes et les enseignants ont donc accepté de réaménager leur temps de façon à pouvoir se réunir un mercredi après-midi toutes les deux semaines. Pour y arriver, ils enseignent dix minutes de plus par jour. Lors de ces rencontres, les élèves participent à des activités animées par des parents ou par des représentants d'organismes.

De plus, l'horaire est établi de façon que les membres d'une équipe de cycle soient libres en même temps. Les cours donnés par des spécialistes ont lieu aux mêmes heures pendant deux cours de suite, ce qui permet des rencontres de 90 minutes deux fois par semaine pour chaque équipe de cycle. Il faut dire que l'ensemble des enseignants et enseignantes ont accepté d'être présents à l'école pendant leurs heures de disponibilité.

Comme autres conditions facilitantes, nos interlocuteurs n'ont pas manqué de souligner le soutien de la directrice qui leur fait confiance, le fait qu'ils n'ont que trois moments d'évaluation dans l'année (deux seraient même suffisants, selon eux), l'aménagement de l'école, l'équipement dont ils disposent, l'accès à des salles supplémentaires dans lesquelles des petits groupes d'élèves peuvent travailler, la stabilité de l'équipe ainsi que l'adhésion de tous au projet éducatif de l'école.

Des pratiques pédagogiques qui évoluent

Un nouveau mode d'organisation ne suffit pas à faire progresser tous les élèves sans qu'il repose sur des approches pédagogiques appropriées. L'équipe enseignante privilégie le travail par projet et l'apprentissage coopératif, mais tout ce qui peut contribuer à amener l'élève à construire ses connaissances est bienvenu. La plupart du personnel a reçu une formation en pédagogie du projet et en apprentissage coopératif. Certains ont participé à des sessions de formation en gestion mentale, en actualisation du potentiel intellectuel ou en gestion de classe participative. Ils explorent et découvrent ensemble. Ils ne sont pas des experts d'une approche pédagogique, mais ils ont le goût d'apprendre. Aussi vont-ils chercher l'aide et la formation dont ils ont besoin. Ils utilisent de moins en moins de cahiers d'exercices et de manuels et ils s'interrogent sur l'évaluation des élèves. Ils font participer l'élève à son évaluation, notamment en ce qui a trait aux habiletés sociales, et ils explorent la possibilité d'utiliser un portfolio pour tout le primaire. Actuellement, ils se servent d'un bulletin descriptif dans lequel les commentaires occupent beaucoup de place.

Il y a un conseil de coopération dans chaque classe et un comité des élèves dans l'école. Une fois toutes les deux semaines, une assemblée générale a lieu ; elle est animée par le Comité d'harmonie des élèves futés (CHEF), composé d'élèves nommés dans

chaque classe. L'accent est alors mis sur les projets des classes et on y discute de ce qui va bien dans l'école et de ce qui pourrait être amélioré.

Une équipe en développement professionnel

En conclusion, laissons la parole à quelques membres de l'équipe :

« *Moi, j'appelle ça un laboratoire pédagogique, ce qu'on fait ici : on fait des expériences, on va chercher de l'information, on en discute ; on essaie et on apprend. Il faut se permettre un déséquilibre total.* » (Alain)

« *Tout ce qu'on a le goût de faire, on a juste à en parler et ça devient possible. Il y a toujours un oui au bout de la ligne. Il y a la direction qui est ouverte, mais aussi les collègues.* » (Yvan)

« *C'est beau, le déséquilibre, mais la stabilité du projet, de l'équipe, de l'école, c'est utile. Ici, il y a une continuité, une vision commune. Ce n'est pas une classe seule qui fonctionne de telle façon.* » (Anne-Marie)

« *Moi, j'ai plein de souhaits. Je voudrais être compétente en tout, mais ce n'est pas possible. Il faut accepter d'avancer à petits pas. Je ne peux pas tout savoir, mais je peux être un bon guide.* » (Patricia)

N'est-on pas devant ce que l'on appelle une communauté d'apprentissage ?

Au secondaire, une réflexion à entreprendre maintenant

par Luce Brossard

Le renouvellement du curriculum atteindra le premier cycle du secondaire en 2003. Que faire d'ici là ? Attendre sur la plage que la vague arrive ou entrer peu à peu dans l'eau pour s'y acclimater ? L'expérience vécue dans les écoles décrites précédemment et dans celles qui ont été choisies pour mettre à l'essai les programmes d'études et les cycles d'apprentissage nous apprend que c'est la démarche de réflexion entreprise il y a plusieurs années qui leur permet de s'engager avec sérénité dans la réforme. C'est pourquoi nous croyons que les équipes-écoles du secondaire auraient tout intérêt à commencer dès maintenant à réfléchir sur les changements que requièrent l'application de programmes axés sur les compétences et l'organisation de l'école par cycles d'apprentissage.

Cela dit, par où commencer ? Nous proposons aux équipes-écoles du secondaire d'explorer trois pistes de réflexion : la piste pédagogique qui mène à l'examen de ses propres convictions pédagogiques et à la mise à jour de ses savoirs sur l'apprentissage ; la piste des élèves qui vise à mieux connaître ceux et celles d'aujourd'hui et de demain ; la piste du travail d'équipe qui conduit à acquérir les habiletés nécessaires pour constituer des équipes de cycles efficaces.

Engager une réflexion pédagogique

Les orientations adoptées pour la réforme du curriculum interpellent les directeurs et directrices d'école de même que les enseignants et les enseignantes parce qu'elles entraînent un changement en profondeur des rôles qu'ils sont appelés à jouer à l'avenir. Elles s'appuient sur une conception de l'apprentissage fondée sur les connaissances actuelles dans ce domaine, conception que ne partagent pas nécessairement tous les professionnels de l'éducation. Il leur faudra donc d'abord prendre conscience de leurs propres croyances pédagogiques, ensuite mettre celles-ci en parallèle avec les données de la recherche sur la façon dont les jeunes apprennent et, enfin, voir comment ils pourraient progressivement adopter des pratiques pédagogiques qui correspondent à la conception de l'apprentissage sur laquelle s'appuient la rédaction de programmes d'études axés sur les compétences ainsi que la création de cycles d'apprentissage.

Autrement dit, la réforme de l'éducation dans laquelle le Québec s'engage est avant tout pédagogique. Il serait donc logique d'y entrer en installant petit à petit une réflexion et un discours pédagogiques dans l'école. Or, à l'heure actuelle, la pédagogie n'est pas le sujet de discussion qui occupe le plus de temps dans les écoles. Pourtant elle constitue le principal moyen d'action des éducateurs et des éducatrices. On pourrait examiner les principes pédagogiques sur lesquels reposent les programmes d'études, les discuter, les faire siens et se familiariser avec diverses approches pédagogiques qui permettent de les concrétiser. On pense ici à la pédagogie par projet, à l'enseignement stratégique, à l'enseignement par médiation, à l'apprentissage coopératif, à la pédagogie ouverte, etc.

Nous ne reprendrons pas ici l'énumération de tout ce que l'on sait maintenant à propos de l'apprentissage. L'information est disponible et nous en avons abondamment parlé dans divers numéros de la revue[1]. Qu'il suffise de dire qu'une démarche sérieuse de réflexion sur la pratique pédagogique prend du temps et qu'il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre au secondaire.

Jeter un regard neuf sur les élèves

Au cours de la table ronde dont il est question dans le premier article de ce dossier, une enseignante exprimait son étonnement de constater, d'une année à l'autre, le peu d'intérêt que ses collègues manifestaient devant son désir de leur parler de ses élèves. Au secondaire, l'organisation de l'enseignement fait en sorte qu'un enseignant ne connaît qu'une partie de l'élève, c'est-à-dire qu'il le connaît tel qu'il est quelques heures par semaine pendant son cours. Il ne sait pas comment il est dans les autres cours ou à l'extérieur des cours. On pourrait dire qu'il a une vision très partielle de l'élève qui l'amène à porter sur ce dernier un jugement reposant sur des données limitées. Pourquoi ne pas tenter de regarder les élèves dans leur ensemble en s'échangeant de l'information sur eux. Comment apprennent-ils dans les autres cours, dans les activités parascolaires ? Quels sont leurs champs d'intérêt ? Sait-on quelque chose au sujet de leurs attentes au regard de l'école ? Parler des élèves que l'on se partage, les voir comme des personnes entières permettrait de mieux les connaître, de prendre conscience des parcours qu'ils ont suivis et de mieux les aider.

Voilà pour les élèves qui sont dans les classes maintenant, mais il y a ceux qui s'en viennent et qui auront déjà

Photo : Denis Samson

fait l'expérience des cycles d'apprentissage de même que celle d'une pédagogie axée sur les compétences. Des discussions avec les enseignantes et les enseignants du primaire ne seraient pas à dédaigner pour se préparer à entrer dans la réforme.

S'habituer à travailler en équipe

Sortir de l'isolement pour travailler avec des collègues à la réalisation d'un projet commun ou pour s'occuper ensemble d'un groupe d'élèves constituera tout un défi à relever pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. C'est pourquoi il vaut mieux commencer dès maintenant à s'apprivoiser.

Chacun pourrait tout d'abord parler de ses bons coups, de ses points forts, de ses centres d'intérêt, de ses passions. Cela permettrait à l'équipe de connaître les ressources sur lesquelles elle peut miser.

Tenir quelques réunions d'équipe de cycle au cours de l'année constituerait une bonne façon de débuter. On pourrait y examiner de nouvelles façons d'organiser le temps, chercher ensemble, dans les programmes d'études, des points d'ancrage des domaines d'expérience de vie du Programme des programmes, penser à des façons de travailler à l'acquisition des compétences dites transversales chacun dans sa matière, faire ressortir les liens qu'on pourrait établir entre les matières ou encore, créer des tâches complexes ou même expérimenter un projet intégrateur modeste.

Trouver sa voie

Il existe sûrement des équipes-écoles du secondaire qui ont entrepris une réflexion sur la réforme du curriculum en empruntant d'autres voies, par exemple celle de la conception d'un projet éducatif ou celle de la formation dans une approche pédagogique précise. Les pistes que nous proposons ne sont pas les seules possibles, loin de là. En fait, la meilleure voie sera celle que chaque équipe-école décidera d'emprunter délibérément. En choisissant d'en explorer quelques-unes, nous voulions tout simplement que les équipes-écoles du secondaire ne tardent pas trop à trouver la leur...

1. Le dossier sur les compétences paru dans le numéro 112 de même que l'article « Mettre à jour ses savoirs sur l'apprentissage » publié dans le numéro 100 et repris dans l'ouvrage intitulé *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées* qui vient de paraître aux Éditions MultiMondes, pourraient être consultés avec profit.

Se préparer aux cycles d'apprentissage dès l'université :

UN APPEL À LA RELÈVE

par Arthur Marsolais

Le cycle d'apprentissage multiannuel, comme découpage de la progression des élèves, est une idée si neuve et si jeune que l'on se demande bien comment la formation professionnelle initiale, dans les baccalauréats d'enseignement, pourrait lui faire place. Par l'initiation à l'organisation scolaire? Par l'évaluation? Par la familiarisation didactique avec diverses disciplines? Pour le moment, en fonction d'une idée encore peu « acclimatée », ne faut-il pas chercher toutes sortes de façons de se préparer à la pratique des cycles? L'axe des propos qui suivent se situe là : y a-t-il moyen malgré tout, en formation professionnelle initiale de futurs enseignants et enseignantes, de se préparer à tirer pleinement parti des cycles d'apprentissage?

Je le crois. Pour m'en expliquer, j'attirerai l'attention sur trois thèmes : l'ordre des convictions d'abord, l'ordre des savoir-faire professionnels en éducation ensuite et, enfin, la prise que l'on peut escompter avoir sur l'immense et lourde réalité de l'organisation scolaire.

Photo : Denis Gagnon

1. Des convictions à l'égard du bien-fondé des cycles d'apprentissage

D'une manière paradoxale, si la réalité d'une progression par cycles dans les apprentissages scolaires est de nature essentiellement pédagogique, sa raison d'être est d'ordre social. Bâtir une conviction quant à son bien-fondé relève avant tout d'une bonne sociologie de l'éducation. Soit, mais laquelle? S'exposer aux efforts et aux dérangements du passage d'une approche de « classe fermée » par année à la pratique collective des cycles, dans une équipe enseignante, demande une vraie conviction, assez forte pour durer dans l'engagement. Mais ce doit être une conviction raisonnée et appuyée.

Je partage volontiers la conviction de Gérard Fourez au sujet de la portion malheureusement congrue réservée à l'analyse sociale dans la préparation professionnelle à l'enseignement.

« Dans beaucoup de pays occidentaux, les enseignants, en tant que communauté professionnelle spécifique, sont entrés en crise. [...] Les objectifs donnés à leur action ne sont plus clairs. Leur image et leur identité sont devenues floues. Leur manque de formation sociale et politique les empêche de se situer adéquatement au milieu des conflits qui les concernent. Une solution à cette crise passe donc par une meilleure prise de conscience du contexte économique, social et politique de l'enseignement. » (*Éduquer : écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles, De Boeck, 1998, p. 129.)

Il y en a peu, mais il en existe, des analyses sociologiques qui dénoncent à tort et à travers sans se donner la peine de confirmer leurs perceptions négatives par un peu de travail sur le terrain. (On en trouve un bel exemple dans le brûlot récent à propos des sciences de l'éducation : *Main basse sur l'éducation*, aux éditions Nota Bene.) Il faut évidemment éviter le dogmatisme et le délire sociologique (Pour se vacciner, on peut lire Sylverberg dans le premier numéro d'une revue par ailleurs de calibre très respectable, *École et sociétés*. À voir particulièrement les analyses d'Agnès Van Zanten qui rejoignent notre sujet). Il faut notamment s'attarder aux données sociologiques sur l'échec scolaire mises en rapport d'une part avec la diversité des milieux sociaux, d'autre part avec la culture institutionnelle qui varie entre les écoles. Je pense nommément à deux auteurs : J.-L. Derouet et ses analyses institutionnelles d'établissements (voir Y. Dutercq, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, ESF, 1997) et Philippe Perrenoud. Ce dernier a dégagé les justifications les plus fortes d'une pratique des cycles, et sa lecture sociologique de l'institution scolaire et ses analyses remarquables du métier d'élève, entre autres (voir *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1995 ; *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, ESF, 1996) constituent des assises extrêmement solides. Cela vaut amplement le détour, en cours d'études, avant d'être happé par le quotidien de la classe. L'assise sociale incontournable d'une progression scolaire par cycles réside dans un double potentiel : faire réussir un

certain nombre d'élèves que l'encadrement actuel mène à se considérer comme « poches » et sans talent ; faire réussir beaucoup plus substantiellement un autre contingent d'élèves qui, dans la pratique courante, suivent et « passent », mais très passivement, sans se mobiliser.

2. L'ordre des savoir-faire professionnels en éducation

La pratique des cycles d'apprentissage n'a pas une efficacité magique. La valeur pédagogique de ceux-ci procède de ce qu'ils permettent de mettre en œuvre une certaine pédagogie, à la fois active et différenciée. Je n'insiste pas sur la pédagogie active : savoir faire travailler les élèves, très fort et dans la joie, plutôt que de s'épuiser comme professeur devant des élèves qui observent et attendent, c'est évidemment crucial. La pratique d'une pédagogie active se prête à une différenciation partielle des tâches d'apprentissage et des façons d'apprendre. Philippe Meirieu a sans doute été au cours des dernières années le meilleur avocat de la pédagogie différenciée. Ce que signifient en pratique les cycles, c'est la prise en charge collective sur une durée pluriannuelle de la progression différenciée d'un groupe d'élèves. Donner la chance au coureur en lui donnant le temps, d'une part, en cherchant aussi pour lui et avec lui les dispositifs didactiques qui fonctionnent le mieux, d'autre part.

En cours d'études universitaires, c'est particulièrement en situation de stage que l'on peut privilégier des habiletés réinvestissables dans un cadre de progression par cycles. J'attire l'attention sur trois d'entre elles. En premier lieu, s'habituer à discuter entre éducateurs sur un terrain de discernements provisoires et incertains touchant des élèves. Un dialogue risqué, en quelque sorte. Ce n'est pas facile de s'exprimer sans être sûr de ce que l'on avance. Bien collaborer entre éducateurs d'un même cycle, à l'opposé, demande la candeur et l'ouverture d'esprit qu'il faut pour s'avancer sur le terrain de l'incertitude, du discernement par tâtonnement en quelque sorte. L'éducateur ferré qui reçoit une ou un stagiaire ne peut pas le pousser dans cette voie sans avoir l'impression de l'agresser ou, tout au moins, de le culpabiliser. Le premier mouvement doit venir de l'autre partenaire. En deuxième lieu, s'essayer et s'entraîner à l'évaluation formative. À la différence de la pratique traditionnelle, les cycles servent à donner le temps à l'élève de progresser dans les choses les plus importantes. Ils desserrent considérablement l'empire de l'évaluation sommative, si l'on s'en sert bien. De ce fait, ils requièrent une habileté consommée en évaluation formative. La troisième grande habileté que les études du baccalauréat permettent certainement d'acquérir, et qui est précieuse dans le nouveau contexte des cycles, c'est celle de savoir travailler d'une manière productive à plusieurs. L'accent ici ne doit pas être mis sur les attitudes mais sur la productivité professionnelle. Il faut arriver à très bien s'inscrire dans un travail collectif pour s'y sentir, au moment opportun, plus productif, dynamisé et appuyé que dans le travail isolé. Autrement, une fois dans le bain du métier, le travail collectif sera vécu comme un boulet et comme une souffrance.

Photo : Denis Gagné

3. Se préparer à instrumentaliser l'organisation scolaire

L'organisation scolaire est fétichisée. Les innovateurs se contentent souvent de jouer dans ses marges et dans ses quelques failles. La Commission des États généraux l'a noté avec effarement en ce qui touche l'usage et la structuration du temps des élèves. La structuration en cycles pourrait n'être qu'une consigne de découpage des programmes, par exemple, un programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de la 1re à la 3e secondaire plutôt que trois programmes. On veut aller bien au-delà de cela, dans l'esprit actuel d'un virage vers le succès. Mais la grande différence entre les pistes habituelles de renouvellement pédagogique et celle des cycles, c'est que cette dernière remet en question l'organisation scolaire traditionnelle : horaires, tâches, etc.

Travailler par cycles, c'est disposer du temps, disposer d'un temps relativement long pour amener les élèves à un seuil donné en se réorganisant en cours de route au besoin. Toutes les formules sont pensables : moins de cours et plus d'étude personnelle, ou plus d'ateliers et de travaux supervisés. Avoir 26 livres plutôt que 26 fois le même manuel dans la classe, etc.

On ne peut pas reconstruire un usage du temps, des lieux, des ressources didactiques, des forces et des atouts diversifiés dans une petite équipe professionnelle sans « déconstruire », sans ébranler des héritages, de cloisonnement par exemple entre spécialistes et titulaires au primaire, ou encore entre classes de même cycle. Au secondaire, une longue expérimentation faite aux Etats-Unis et conduite dans le réseau dit des *Essential Schools* (le meilleur interprète en est Theodore Sizer ; voir surtout *Horace's Hope : What Works for the American High School*, Boston, Houghton et Mifflin, 1996) fournit une excellente illustration concrète de l'immense potentiel d'une prise en charge collective des élèves par petites équipes professionnelles, dans l'esprit d'une approche par cycles.

Comment, en cours d'études de baccalauréat, se préparer à penser et à mettre en œuvre une organisation scolaire moins stéréotypée, moins asservie à des contraintes qui ont peu à voir avec un bien-fondé pédagogique ? C'est là sans doute le plus difficile. Ce l'est déjà de croire que c'est possible ! Mais, comme la pratique prouve la possibilité, peut-être faut-il rester à l'affût des non-conformismes émergents ? Échanger des idées sur eux au retour de stages ? S'attarder aux analyses de cas et aux reportages pertinents qui paraissent dans des revues ? Il paraît en tout cas invraisemblable qu'une approche institutionnelle par cycles donne des bénéfices sans qu'une « organisation scolaire organisée » émerge, comme instrument soutenant des visées pédagogiques et non pas comme mur des lamentations sur l'impossible.

Au-delà de ces trois grandes zones de préoccupations, soit les bases sociologiques étayant le bien-fondé des cycles, les habiletés professionnelles (de communication, d'évaluation, de travail collectif) et le sens d'une organisation scolaire mieux pensée, reste-t-il d'autres facteurs potentiellement préparatoires à travailler par cycles ? J'oserais en greffer un dernier, qui convient seulement à ceux et à celles que la réflexion éthique intéresse. Il y a des pistes de réflexion éthique qui contribuent pour leur part à étoffer la conviction du bien-fondé de pratiques comme celle des cycles. Sur ce terrain, Philippe Meirieu reste un maître, dans l'analyse patiente et nuancée des enjeux qu'il a entreprise dans *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, (ESF, 1991). Il ne s'agit certes pas d'une brochette de prescriptions et d'une mise en garde (ce qui se situerait virtuellement dans le champ d'une déontologie), mais d'une explication du sens que pourrait avoir l'engagement éducatif à l'égard de valeurs qui méritent allégeance.

Arthur Marsolais est agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation et membre du Comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

EN QUOI CONSISTE LE SAVOIR DES ENSEIGNANTS ?

COMMENT LES PRATICIENS ACQUIÈRENT-ILS TOUTES LEURS CONNAISSANCES ?

par Liliane Portelance

De plus en plus d'enseignantes et d'enseignants sont invités à assumer d'importantes responsabilités dans la formation pratique des étudiantes et étudiants en enseignement. En tant qu'enseignantes et enseignants associés, ils reçoivent dans leur classe un stagiaire qu'ils conseillent et soutiennent dans ses apprentissages sur le terrain. Il s'agit d'enseignantes et d'enseignants qui ont accumulé un ensemble de savoirs par l'expérience de même que des compétences professionnelles. Leur demander de transmettre leur savoir, c'est reconnaître la valeur de celui-ci. L'intérêt des chercheurs pour une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du savoir des enseignants s'est accru au cours de la dernière décennie. Le nombre d'écrits qui y sont consacrés permet de le constater.

Parce que le savoir pratique est le plus riche et le plus utile, les praticiennes et les praticiens d'expérience, considérés comme efficaces, experts ou professionnels, sont la principale source de renseignements sur le savoir des enseignants. Quoique l'expérience ne constitue pas une garantie d'efficacité, d'expertise ou de professionnalisme, les enseignantes et les enseignants expérimentés ont généralement acquis un bagage de connaissances diversifiées sur l'apprentissage et l'enseignement. C'est donc auprès de ces derniers surtout que les chercheurs poursuivent leurs études afin de comprendre quel savoir ils possèdent, comment ils l'acquièrent et comment ils apprennent en enseignant.

Le savoir des enseignants comprend des connaissances théoriques et des connaissances pratiques. À l'instar des autres professionnels, l'enseignante ou l'enseignant transforme en l'assimilant l'information diffusée, l'enrichit continuellement par ses expériences et construit de nouveaux savoirs en réfléchissant sur sa pratique. La première section du présent article porte sur la nature du savoir des enseignants et la seconde est consacrée à la manière dont l'enseignante ou l'enseignant le construit et développe ainsi ses compétences professionnelles.

LA NATURE DU SAVOIR DES ENSEIGNANTS

Le savoir des enseignants englobe une pluralité de savoirs et de formes de savoirs qui se rapportent aux multiples facettes des situations d'enseignement. Tout en fait partie, même ce qui est implicite et spontané comme les habitudes, les émotions, les intuitions, les manières de faire et d'être, la personnalité, les idéologies, les représentations de l'enseignante ou de l'enseignant. Un vocabulaire diversifié permet d'en parler. On traite de ce savoir en fonction de pensées et d'actions, de conceptions, de théories personnelles, de croyances et de valeurs, de perspectives, de principes, de constructions mentales, de connaissances pratiques, etc. Toutes ces expressions désignent sensiblement la même chose. Le savoir de l'enseignante ou de l'enseignant lui sert de base pour agir, prendre des décisions, improviser en classe, analyser son action.

Quoique les nombreux savoirs de l'enseignante et de l'enseignant soient difficiles à dissocier, on peut tenter de les partager en différentes catégories. Nous avons opté pour la subdivision proposée par Altet (1996), qui détermine deux pôles de connaissances : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Notons que les savoirs théoriques comportent le savoir à enseigner et le savoir pour enseigner.

Photo : Denis Garon

LE SAVOIR THÉORIQUE À ENSEIGNER

Le *savoir théorique à enseigner* a trait à la discipline, au contenu des programmes, à leur organisation, à la multidisciplinarité, à la répartition du contenu aux différents échelons d'un programme d'études. Le savoir sur la discipline à enseigner est reconnu et l'enseignante ou l'enseignante doit l'assimiler pour pouvoir le présenter aux élèves. On exige donc d'elle ou de lui une connaissance approfondie du sujet à enseigner, celle-ci étant considérée comme un préalable à l'exercice du métier. En tant que spécialiste d'un domaine, l'enseignante ou l'enseignant doit maîtriser le sujet à enseigner. On dit qu'un spécialiste doit connaître sa matière, ses concepts clés, ses principes essentiels et leurs relations. Plus sa compétence s'accroît, plus ses connaissances sur la matière sont articulées selon des principes généraux et moins l'enseignante ou l'enseignant accorde d'attention aux traits de surface des contenus. Si le spécialiste connaît bien sa matière, il la comprend suffisamment pour construire le sens des textes des manuels scolaires, les critiquer et les mettre en perspective. De plus, comme dans tout domaine, l'ensemble des connaissances disponibles évolue continuellement et de plus en plus rapidement. L'enseignante et l'enseignant doivent donc se tenir à jour et poursuivre leur quête de savoir sur les contenus d'enseignement afin d'en faire profiter leurs élèves.

LE SAVOIR THÉORIQUE POUR ENSEIGNER

Le *savoir théorique pour enseigner* inclut les connaissances sur la psychologie de l'apprentissage, les modèles d'enseignement, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, le système scolaire, la culture de l'école et des élèves, la diversité culturelle, etc. Le savoir sur le contenu à enseigner ou même sa maîtrise ne suffisent pas pour devenir une enseignante ou un enseignant. Les meilleurs étudiants et étudiantes à l'université, pourtant considérés comme des spécialistes de leur discipline, ne pourraient pas l'enseigner

Le savoir des enseignants

NATURE

Savoirs théoriques	Savoirs pratiques
- savoirs à enseigner - savoirs pour enseigner - savoirs dynamiques - savoirs personnalisés	- savoirs professionnels - savoirs transférables

ACQUISITION

- Transformation des savoirs officiels
- Expérience pédagogique
- Réflexion sur sa pratique

Photo : Denis Gamot

à moins qu'ils ne possèdent une connaissance pédagogique de la matière, c'est-à-dire qu'ils sachent comment la faire apprendre. Shulman (1986) dit qu'il leur faudrait procéder à la transformation pédagogique de la matière (*pedagogical content knowledge*). L'enseignante et l'enseignant doivent donc transformer le savoir dans la discipline en objet d'enseignement, ce qui nécessite une interaction du savoir à enseigner et du savoir sur les élèves et les stratégies pédagogiques. L'enseignement suppose la sélection et l'adaptation des différentes notions pour les rendre accessibles et assimilables, de même que leur organisation et leur présentation en fonction des élèves auxquels elles sont destinées. Il nécessite donc des connaissances didactiques et pédagogiques. On suggère, par exemple, d'utiliser des exemples et des métaphores afin de donner un sens aux contenus, de rattacher la présentation d'une notion nouvelle à un élément déjà connu des élèves afin de les aider à l'assimiler.

Les connaissances théoriques pour enseigner sont générales, l'enseignante ou l'enseignant doit les rattacher à des situations concrètes et précises, aux événements qui se produisent en classe. Il est important d'avoir beaucoup de connaissances sur l'enseignement, mais encore plus de savoir comment les appliquer à une situation donnée et à un moment précis. Les connaissances théoriques sur la conception et la mise en œuvre d'un plan de cours ou sur la coordination de la conduite de la classe et de l'enseignement proprement dit sont essentielles pour enseigner. Mais le véritable savoir de l'enseignante et de l'enseignant est celui qui lui permet d'adapter ses connaissances théoriques à sa pratique pédagogique.

Le savoir pratique

Le savoir pratique des enseignantes et des enseignants provient de leur expérience sur le terrain. En effet, cette profession comporte des expériences qui ne s'enseignent pas à l'université, ni dans les livres, ni ailleurs. Une formatrice ou un formateur peuvent bien enseigner comment enseigner, mais ils ne peuvent se substituer ni à l'enseignante ni à l'enseignant. Ceux-ci doivent faire eux-mêmes leurs expériences quotidiennes pour apprendre. Leur apprentissage est fréquemment comparé à celui qui est nécessaire à l'exercice de toute profession (Schön, 1987), car le savoir pratique d'une enseignante ou d'un enseignant, quoique relatif à la façon de faire, n'est pas un savoir de technicien. En effet, parce qu'il ne porte pas sur une chose inerte mais bien sur un être humain, le travail de l'enseignant ne peut se fonder sur un savoir technique. Le technicien peut appliquer ses connaissances de façon directe pour résoudre un problème, alors que l'action du professionnel, lorsqu'il fait face à un « cas divergent », ne peut dépendre de catégories préétablies découlant d'une théorie ou d'une technique. La pratique de l'enseignement ne consiste pas en la simple mise en œuvre de normes ou de modèles s'appliquant plus ou moins aux différentes situations rencontrées en classe. *Le savoir pratique de l'enseignante ou de l'enseignant est celui d'un professionnel.*

De plus, parce qu'il est construit dans l'action, le savoir pratique est toujours prêt à servir. L'enseignante et l'enseignant l'utilisent pour alimenter leurs interventions, pour accomplir des actes adaptés à leurs situations d'enseignement. Que ce soit avant, pendant ou après la classe, *le professionnel de l'enseignement peut transférer spontanément son savoir*. En particulier lorsque la pensée et l'action sont sollicitées simultanément, l'enseignante ou l'enseignant doit choisir rapidement sa façon d'intervenir. Son répertoire de savoirs pratiques l'aide alors à résoudre des problèmes particuliers ; grâce à ces savoirs, il est possible de contourner un obstacle lorsque des événements multidimensionnels et imprévisibles arrivent en classe. Tous les enseignants et toutes les enseignantes savent que cela se produit quotidiennement.

Bien qu'il soit transférable en classe, le savoir pratique n'est pas statique mais plutôt *dynamique et changeant*. Des situations inattendues provoquent sa modification, suscitant par elles-mêmes la création d'un nouveau savoir pratique. L'exercice de leur métier de façon concrète est l'occasion pour les enseignantes et les enseignants de transformer leurs savoirs sur eux-mêmes et sur leurs élèves dans un contexte d'apprentissage. Les savoirs pratiques de l'enseignante et de l'enseignant sont mouvants, révisés à l'occasion de leurs expériences d'enseignement. Quelques semaines de pratique de la profession suffisent à un professionnel de l'enseignement pour constater que le savoir pratique construit avec certains élèves dans une situation particulière ne peut être appliqué tel quel avec d'autres jeunes dans un autre contexte.

Parce qu'il dépend de son expérience professionnelle personnelle, *le savoir pratique de l'enseignante ou de l'enseignant lui est propre*, de même que sa pratique. Aucune pratique n'est orthodoxe, chacune témoigne d'une cohérence entre le praticien et sa façon personnelle d'exercer son métier. Une pratique considérée comme efficace par un enseignant ou une enseignante n'est pas nécessairement jugée telle par tous les autres.

L'acquisition du savoir des enseignants

Cette présentation de la nature du savoir des enseignants fondée sur la distinction entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, ne rend pas compte des actes d'apprentissage effectués par les praticiennes et les praticiens. Qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou de savoirs pratiques, leur acquisition est un processus complexe. Bien que nous ne puissions pas aborder ici toutes les dimensions de la construction des savoirs, nous traitons de leur acquisition sous trois aspects : la transformation des savoirs transmis, la construction de nouveaux savoirs par l'expérience et leur enrichissement par la réflexion.

La transformation des savoirs transmis

Les savoirs établis transmis à l'enseignante et à l'enseignant au cours de ses études universitaires ou à l'occasion d'ateliers de formation dans son milieu ne lui conviennent pas parfaitement dans l'accomplissement de son travail. Aucun de ces savoirs n'est universel ni utilisable par tous. Qu'il s'agisse des savoirs disciplinaires ou des savoirs didactiques et pédagogiques sur l'enseignement et l'apprentissage, l'enseignante et l'enseignant doivent les adapter aux situations de leur classe.

La transformation des savoirs théoriques à enseigner

Le professionnel modifie, selon ses besoins et ceux de ses élèves surtout, les savoirs théoriques à enseigner. Il ne se limite pas à appliquer mécaniquement les prescriptions des programmes. Le contenu à enseigner est sélectionné, organisé et transformé. *L'enseignante et l'enseignant doivent adapter et interpréter le programme*, le repenser et le comprendre en l'associant constamment aux conditions concrètes de leur enseignement. Ils doivent rendre la matière accessible aux élèves tout en tenant compte de leur orientation personnelle. Par exemple, une enseignante ou un enseignant peut juger une notion plus importante qu'une autre ou considérer que l'accent doit être mis sur une habileté particulière ou encore privilégier l'apprentissage de telle et telle valeur. Les praticiens ont tendance également à insister davantage sur certains éléments du programme en leur accordant plus de temps qu'aux autres, parfois plus ou moins consciemment, parce qu'ils les considèrent comme plus intéressants et souvent aussi parce qu'ils se plaisent à les enseigner.

La transformation des savoirs théoriques pour enseigner

L'ensemble des savoirs transmis sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage que nous avons appelés les

savoirs théoriques pour enseigner, subit aussi une transformation de la part de l'enseignante et de l'enseignant. *Le fait d'être en interaction avec des élèves, de faire face à des contraintes et à des impondérables restreint l'efficacité du savoir officiel* indiquant comment l'élève apprend et comment lui enseigner. Cela ne signifie pas que la praticienne ou le praticien rejettent ce savoir, mais qu'ils doivent le traduire dans leur propre discours. Leurs activités interactives avec les jeunes exigent un ajustement de leur formation, une intégration de leurs connaissances à leur pratique par l'élimination de ce qui semble trop abstrait ou sans rapport à la réalité et par la conservation de ce qui peut leur servir. L'enseignante et l'enseignant doivent tamiser les savoirs « reconnus », les objectiver pour les évaluer, les transformer pour trouver un dénominateur commun entre les besoins objectifs de leur établissement d'enseignement et les besoins subjectifs de leurs élèves.

La lecture qu'une enseignante ou un enseignant fait des savoirs théoriques sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage ainsi que la transformation qu'ils leur font subir, sont teintées par sa personnalité, ses manières d'être, ses attitudes. Dans l'appropriation de ces savoirs, ils ont recours, consciemment ou non, à leurs valeurs, à leurs émotions, à leurs théories personnelles, à leurs convictions, lesquelles découlent souvent de leurs expériences de vie, familiale ou sociale aussi bien que professionnelle. Les représentations de l'école impriment aussi un sens personnel au savoir officiel. Les images de l'école que l'enseignante et l'enseignant ont tracées dans leur mémoire lorsqu'ils étaient élèves sont indélébiles. La vision que, comme élèves, ils avaient du maître est transportée par la praticienne et le praticien tout au long de leur carrière. Un ensemble particulier de dispositions et de savoirs personnels est donc déjà acquis quand ils s'engagent dans la profession. Selon Raymond, Butt et Yamagishi (1993), les savoirs acquis avant l'exercice de la profession dans la famille, au fil des expériences scolaires ou au contact de certains adultes et amis, constituent la base qui influe sur l'orientation, l'attitude et la perspective de l'enseignante ou de l'enseignant.

La confrontation entre la théorie et la pratique

Dans cette entreprise de transformation des savoirs officiels transmis, l'enseignante et l'enseignant sont amenés à confronter la théorie avec la pratique. Puisque les modèles d'enseignement présentés durant la formation ne sont pas applicables universellement, ils doivent être adaptés aux situations, aux croyances et aux idées de chaque praticien. L'enseignant ou l'enseignante ne peut pas appliquer tels quels en classe ses savoirs théoriques. À ce sujet, Perrenoud (1994) affirme : « aucun moyen d'enseignement, aucune didactique ne s'ajustent parfaitement au projet et aux conditions du moment, au niveau et aux stratégies des élèves ». Les modèles proposés négligent les cas particuliers, les règles d'exception, les situations atypiques. Les réponses aux problèmes éprouvés ne sont pas contenues dans les savoirs légitimés. C'est à l'enseignante et à l'enseignant de les trouver en transformant ce qu'ils ont lu ou entendu au cours de leur formation. Dans ces conditions, *l'action n'est pas toujours cohérente avec le modèle appris*. La praticienne et le praticien harmonisent souvent leur action à un autre modèle que celui qui leur a été transmis. Leur théorie s'écarte même de ce qu'ils pensent devoir faire. Leurs comportements sont souvent incompatibles avec la théorie, car ils sont adaptés aux particularités d'une situation donnée. Ils adoptent parfois même des façons de faire interdites par les modèles transmis.

La profession d'enseignant supporte mal un rapport révérencieux et dépendant des savoirs disciplinaires reconnus et des savoirs théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage. Par ailleurs, il importe de signaler que, même si une ou un professionnel ne peut pas appliquer directement la théorie dans sa pratique, des connaissances théoriques lui sont indispensables. En effet, la théorie sert à la description et à l'explication de la pratique. Elle est donc utile et même nécessaire à condition que l'intériorisation des connaissances soit associée à leur mobilité dans les différentes situations d'enseignement. L'enseignante et l'enseignant doivent maîtriser suffisamment les savoirs théoriques pour être en mesure de les transposer dans diverses situations et d'utiliser des stratégies adaptées aux besoins de leurs élèves. Il leur faut transformer les savoirs officiels en savoirs flexibles, polyvalents et ouverts. La confrontation de certaines contradictions entre les modèles à appliquer, produits par les chercheurs, et ce qui se passe réellement en classe, est un travail personnel nécessaire au développement de leurs compétences professionnelles.

Photo : Denis Lemay

Le savoir acquis par l'expérience

C'est en forgeant qu'on devient forgeron et en enseignant qu'on apprend à enseigner. Pour que le savoir officiel soit profitable, il doit être confirmé par l'apprentissage individuel. Même si l'expérience peut être source d'erreurs, elle demeure un processus d'apprentissage spontané et progressif. L'expérience personnelle joue un rôle décisif dans l'acquisition des compétences ; elle est un facteur clé de l'enseignement et elle permet l'émergence du savoir. Les enseignantes et les enseignants accordent en général un statut particulier à leurs savoirs d'expérience. Ils estiment que ces savoirs les aident à comprendre et à maîtriser leur pratique. Effectuée par Tardif, Lessard et Lahaye (1991), une analyse de récits portant sur la carrière d'enseignantes et d'enseignants d'expérience révèle que ceux-ci mettent surtout en avant les savoirs issus de leur pratique et validés par elle et que c'est à partir de ces connaissances qu'ils évaluent leur propre compétence.

L'adaptation au contexte et aux interactions

Le savoir acquis par l'expérience rend l'enseignante et l'enseignant en mesure d'adapter leurs interventions au contexte de leur classe et aux interactions avec leurs élèves. Même les connaissances relatives aux contenus pédagogiques, qui constituent le cœur de la formation professionnelle, se construisent à l'intérieur de l'activité d'enseignement. C'est par la pratique que l'enseignante et l'enseignant acquièrent le savoir nécessaire pour comprendre en profondeur les principes de la discipline à enseigner et les réactions des élèves aux contenus qui leur sont présentés. L'expérience leur permet de se distancier des savoirs officiels, de les critiquer, de relativiser les modèles d'enseignement en les reliant à leurs contextes d'application. Elle enseigne aussi à jeter un regard critique sur ses propres actions. L'enseignante ou l'enseignant se sert de ce que l'expérience lui a appris pour apporter des changements à sa pratique. Dès que les situations changent, les anciennes stratégies peuvent ne plus fonctionner. C'est alors que le praticien en expérimente d'autres. Devant la réalité, il peut agir sur les caractéristiques d'une situation. Il associe l'action prévue à l'imprévisibilité du contexte. En expérimentant des méthodes nouvelles, il peut découvrir des solutions adaptées à la situation. Son style d'enseignement varie donc constamment :

il change selon le mode de fonctionnement interactif de la classe. *D'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, les enseignantes et les enseignants affinent leurs habitudes.*

L'acquisition d'automatismes et de stratégies

L'expérience permet aux enseignantes et aux enseignants d'acquérir un savoir composé d'automatismes et de stratégies utiles à la gestion de diverses situations imprévisibles. C'est leur expérience qui leur permet de comprendre mieux et plus profondément les situations pédagogiques. Grâce à leur expérience, *ils se familiarisent de plus en plus avec les différentes situations d'enseignement* et tirent des bénéfices de cette plus grande connaissance. Par leur expérience, ils construisent peu à peu un savoir applicable à un certain nombre de situations. Par-delà la diversité et la singularité de celles-ci, on peut en extraire des éléments ayant une relative permanence. Il s'agit de connaissances générales qui aident la praticienne ou le praticien à établir un certain ordre dans les situations complexes et incertaines de sa classe.

C'est grâce à son souvenir des différents épisodes vécus que l'enseignante ou l'enseignant peut mener à bien la relation pédagogique sur les plans de la disponibilité affective, de la variété des moyens à mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage et de la connaissance des stratégies que l'élève est en mesure d'acquérir. C'est à partir de son expérience que *la praticienne ou le praticien crée ses règles personnelles de fonctionnement qui lui permettent d'agir rapidement*, devenant des automatismes et libérant son esprit, ce qui lui permet d'établir de nouvelles interactions avec ses élèves. L'expérience permet de régler des problèmes complexes. Elle rend l'enseignante et l'enseignant aptes à reconnaître des modèles de situations et à réagir de façon appropriée même dans les cas difficiles à gérer. Des années d'expérience sont nécessaires pour qu'une praticienne et un praticien intègrent une structure d'anticipation suffisamment vaste, hiérarchisée et fonctionnelle pour leur permettre de faire face efficacement à une gamme d'événements sans délibération préalable. Les éléments d'une situation difficile revêtent spontanément une signification par le fait qu'ils correspondent à une expérience déjà vécue. En pratique, les situations sont indexées sur les modèles d'expériences passées déjà formés en fonction des conséquences. L'enseignante ou l'enseignant d'expérience reconnaît le modèle d'un événement et fait appel à ses connaissances stratégiques pour sélectionner ses méthodes d'intervention.

Un savoir enrichi par la réflexion

Pour rapprocher la théorie apprise de son expérience sur le terrain, la praticienne et le praticien doivent donner du sens à leur action, utiliser pour leur propre compte l'information qui vient de modèles et celle qui est issue de sa propre pratique. La transformation des savoirs officiels et l'acquisition de savoirs par l'expérience sont nourries par leur réflexion sur leurs activités professionnelles et leur autoanalyse. Le savoir devient ainsi le fruit d'une réflexion. D'ailleurs, la capacité de réfléchir sur sa pratique est de plus en plus considérée comme une condition de l'agir professionnel, une étape essentielle à l'acquisition de compétences.

Les travaux de Schön (1987) sur l'agir professionnel ont permis de mieux connaître et de mieux comprendre la réflexion de l'enseignante ou de l'enseignant sur sa pratique. Ils portent sur la « réflexion en action », celle qui permet au professionnel de résoudre sur-le-champ des situations difficiles, et sur la « réflexion sur l'action », celle qui intervient avant et après l'action, en dehors des interactions avec les élèves. La première est vue comme un moyen d'éviter de faire des gestes uniquement gouvernés par les routines et les automatismes. C'est une réflexion immédiate qui aide l'enseignante ou l'enseignant à se sortir de dilemmes difficiles à résoudre par les routines habituelles. La seconde forme de réflexion sur sa pratique, la réflexion sur l'action, permet d'analyser de ce qui s'est passé en classe, les réactions des élèves à ses interventions. Parce qu'il n'a pas le temps de réfléchir sur-le-champ, le praticien doit revenir sur les événements passés. *Des connaissances sont produites à partir de cette activité réflexive et déterminent en partie les actions suivantes* qui, à leur tour, nourrissent la réflexion. Le processus réflexif est circulaire. Déclenchée lorsque l'enseignante ou l'enseignant fait face à un cas « divergent », la réflexion lui permet de partir d'une intervention jugée inefficace, d'en faire la critique, de planifier l'intervention suivante et d'en évaluer l'efficacité. La praticienne et le praticien acquièrent ainsi un répertoire de stratégies personnelles qu'ils pourront réutiliser dans d'autres situations. Par conséquent, ils augmentent leur efficacité professionnelle. En réfléchissant sur leur action, ils remettent en question leurs actes, ils prennent conscience de leurs représentations, de leurs croyances, de leurs attitudes et ils les analysent. La réflexion est une opération sur d'autres opérations, qui implique des habiletés métacognitives de régulation de sa propre action.

Les enseignantes et les enseignants les plus efficaces et les plus satisfaits de leur travail seraient ceux qui sont portés à analyser leurs activités, qui s'autoévaluent régulièrement, qui se considèrent comme des apprenants. Les bons professionnels de l'enseignement seraient ceux et celles qui se questionnent continuellement, qui « mènent des recherches » non officielles dans leurs classes et construisent ainsi des théories sur mesure (Wideen, 1993). Pourquoi, comme le suggère St-Arnaud (1992), le savoir officiel lié à l'enseignement ne comprendrait-il pas des connaissances sur la façon de penser des enseignantes et des enseignants compétents, sur leur manière de raisonner dans les situations difficiles, d'explorer ces situations, de réfléchir en action sur leurs pratiques au moment où elles se produisent ainsi qu'après ?

Conclusion

Le savoir des enseignants demeure souvent tacite parce que la praticienne et le praticien n'en sont pas toujours conscients et aussi parce qu'il n'est pas facile pour eux de le verbaliser. Étant donné sa nature et la façon dont il est acquis, le savoir transmis aux stagiaires par les enseignantes et les enseignants associés se caractérise par sa richesse et sa complexité. Le savoir des enseignants n'est ni exclusivement théorique ni exclusivement pratique. Malgré la valeur de l'expérience, celle-ci ne suffit pas pour acquérir toutes les connaissances nécessaires pour enseigner. Le savoir théorique nourrit et oriente l'action. Il permet de lire la réalité et d'y faire face. La connaissance pratique et la connaissance théorique sont donc en interaction bénéfique quand elles sont acquises harmonieusement. D'autre part, sans la réflexion sur son action, le praticien limite son savoir. Le processus d'acquisition personnelle du savoir dans sa vie professionnelle risque d'être interrompu si l'enseignante ou l'enseignant n'a pas développé l'habitude d'analyser sa pratique et de varier son approche pédagogique selon les situations de sa classe.

Liliane Portelance est candidate au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal.

Bibliographie

ALTET, M. « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans *Former des enseignants professionnels*, Paquay, L. et autres (dir.), Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 27-40.

PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

RAYMOND, D., R. L. BUTT et R. YAMAGISHI. « Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique », dans *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques, 1993, p. 137-168.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching », dans *Educational Researcher*, 1986, vol. 15, n° 2, p. 4-14.

ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.

TARDIF, M., C. LESSARD et L. LAHAYE. « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant » dans *Sociologie et sociétés*, 1991, vol. 23, n° 1, p. 55-69.

WIDEEN, M. « Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ? », dans *Devenir enseignant*, Holborn, P., M. Wideen et I. Andrews (dir.) (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Éditions Logiques, tome 1, 1993, p. 25-38.

LA RÉFORME DU CURRICULUM : UNE ADHÉSION RÉFLÉCHIE À UN CHANGEMENT PEU BANAL[1]

par Claude Lessard

Devant un changement, on est parfois tenté de le banaliser, ou au contraire d'en dramatiser les dimensions, les coûts ou les effets escomptés. La banalisation peut s'accompagner autant d'une attitude de rejet que d'une attitude d'adoption. Dans le premier cas, je ne rejette, somme toute, pas grand-chose, puisque le changement m'apparaît banal et de peu d'importance. Si je l'adopte, la banalisation me permet d'en minimiser, à mes yeux et aux yeux de mon entourage, les coûts et les risques qu'il me fait prendre. De l'autre côté du continuum, la dramatisation est utile pour rationaliser mes réticences, mes résistances ou pour négocier avec les autorités mon engagement dans le changement. Cadres scolaires et représentants syndicaux se différencient fréquemment sur ce continuum banalisation/dramatisation : les uns affirment que tout va pour le mieux, les autres que l'improvisation et l'impréparation règnent ; les uns répètent qu'« il n'y a rien là », les autres qu'« un changement de paradigme est imposé sans discussion ». Dans notre réflexion sur la réforme du curriculum qui s'amorce, évitons donc les deux extrêmes. Je voudrais cependant soutenir que la réforme en chantier n'est pas une mince affaire. Pour dire les choses simplement, c'est une « grosse bouchée » à avaler pour l'ensemble du système éducatif et pour les catégories de personnel qui y travaillent. Après tout, un curriculum est toujours au cœur de l'entreprise éducative d'une société. Ce n'est pas un hasard s'il est objet de débats et source de conflits quasi permanents dans notre société, qui est à la fois démocratique et pluraliste. Quoi enseigner sera toujours une question essentielle et à laquelle il est difficile de répondre. Les consensus, lorsqu'ils existent, sont fragiles et doivent être constamment recomposés.

L'actuelle réforme de l'éducation peut être intéressante pour les enseignantes[2] et pour leurs élèves si celles-ci et les cadres scolaires profitent de l'occasion offerte et s'ils acceptent de relever trois défis : celui de l'école publique, celui de la professionnalisation de l'enseignement, et celui du rehaussement de la culture. Mais avant de soutenir cette position, je voudrais réfléchir sur la nature des changements proposés, sur la stratégie employée et sur quelques inquiétudes légitimes qui pourraient amener les enseignantes et les cadres scolaires à se détourner du changement et à prendre leur distance par rapport au processus de réforme enclenchée. Car, si la partie est loin d'être jouée, encore faut-il être convaincu qu'elle vaut la peine d'être jouée, qu'elle peut être intéressante, voire enlevante !

Photo : Denis Garon

POTENTIELLEMENT, UN CHANGEMENT D'ENVERGURE

La réforme du curriculum, si on la mène à terme, constitue donc à mes yeux un véritable changement : impossible de la banaliser ; inutile par ailleurs de la dramatiser. La nature des changements en cours parle par elle-même. Qu'on en juge :

1) la réforme revoit **le découpage des savoirs au primaire et au secondaire** et leur importance relative ; elle procède à de nouveaux regroupements de matières et tente de recentrer le curriculum sur des domaines de connaissances et des compétences jugées essentielles ;

2) elle entend procéder, dans la construction des programmes, selon **l'approche par compétences**, développée dans le secteur de la formation professionnelle, mais encore peu répandue dans celui de la formation dite générale. L'application de cette approche en formation générale amène les agents de développement curriculaire à distinguer des compétences spécifiques et des compétences dites « transversales » ;

3) elle suppose **une transformation dans l'organisation du travail des enseignants**, en amenant les enseignantes à coordonner leurs actions et à se responsabiliser par rapport aux apprentissages des élèves d'un cycle de deux ans. En effet, au primaire, la réforme curriculaire, s'inspirant de développements identiques en Belgique, en France et dans certains cantons suisses, propose la mise en place de cycles d'apprentissage. Elle annonce une semblable transformation au secondaire, mais on a peine à voir comment un fonctionnement par cycles d'apprentissage peut s'insérer dans les structures actuelles de l'école secondaire. C'est à voir... Au primaire, en soi, trois cycles de deux ans, au lieu des années actuelles, ne garantissent rien ; tout dépend des activités d'apprentissage qu'on y insérera, c'est l'évidence même. Cependant, les cycles, pris au sérieux, ouvrent la porte à des développements intéressants : ils donnent plus de temps aux enfants pour atteindre les objectifs-noyaux du cycle ; ils permettent aussi divers regroupements des élèves et des formes variées de collaboration et de division du travail au sein d'une équipe enseignante collectivement responsabilisée par rapport aux apprentissages des élèves d'un cycle ; ils supposent un suivi collectif de chacun des élèves ; ils rendent pertinents les portfolios individuels. Bref, les cycles constituent une innovation prometteuse tant sur le plan du travail des enseignants que sur celui du cheminement différencié des élèves ;

4) Sous plusieurs aspects, la réforme actuelle est **un élément de professionnalisation du métier**. Rappelons rapidement ces aspects :

a) la décentralisation, telle que la définit la Loi sur l'instruction publique, détermine les nouveaux rapports entre les enseignants, la direction de l'école et les parents membres du conseil d'établissement. Elle établit un système de relations qui reconnaît l'expertise première, prépondérante, mais non exclusive des enseignants et des enseignantes en matière pédagogique.

1. Ce texte s'inspire de l'allocution de clôture que j'ai prononcée à l'occasion du forum pédagogique des différentes catégories de personnel de l'éducation du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, tenu en mai dernier à Rimouski. Je remercie les organisateurs de ce forum de m'avoir donné l'occasion d'échanger des points de vue avec le personnel de l'éducation de ces régions.

2. Pour ne pas alourdir le texte, nous avons la plupart du temps utilisé le féminin ou le masculin seulement pour désigner l'ensemble des personnes, hommes et femmes, qui exercent la profession d'enseignant.

Plus largement, la réforme appartient aux écoles et aux équipes-écoles, dont les enseignants sont un élément central, incontournable. Il y a là une démarche assez différente de celle du début des années 80 : rappelons-nous, l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation portait un titre au singulier : *École québécoise* ; et l'esprit du temps, après les programmes-cadres et le Livre vert, était alors à la centralisation pédagogique ;

b) la réforme actuelle met à contribution l'expertise du personnel enseignant dans la construction et la révision même du curriculum. Le Ministère a confié à plusieurs centaines d'enseignants la tâche d'élaborer le nouveau curriculum. C'est un pari, celui de la professionnalisation de l'enseignement et du développement d'une nouvelle culture curriculaire au sein du corps enseignant. Ni la carte ni la boussole ne sont « données » (i.e. imposées) aux enseignantes ; celles-ci participent de plain-pied à l'élaboration de l'ensemble. Probablement que les enseignants à l'œuvre trouvent l'opération difficile et que le travail effectué par certains groupes fera l'objet de critiques et de reprises. Il revient à la Commission des programmes d'études d'être vigilante et exigeante, c'est son rôle. Mais n'empêche que grâce à pareil processus, des compétences se développent et un rapport au curriculum se transforme. De plus, les programmes en voie d'élaboration laisseront une marge de manœuvre aux enseignantes en exercice ; il y a là aussi une volonté de contribuer au changement du rapport que les enseignantes ont établi à l'égard du curriculum national, afin d'en faire des coauteurs et non pas seulement des utilisateurs de programmes fabriqués par d'autres, des producteurs et non pas seulement des consommateurs d'un prêt-à-porter pédagogique et didactique, bref des agents pleinement responsabilisés à l'égard de cette dimension de leur agir professionnel. Peut-être ces propos paraîtront-ils naïfs et idéalistes, mais je crois lire dans *Réaffirmer l'école* et dans la stratégie mise en place par le Ministère des éléments qui vont dans cette direction ;

5) la réforme du curriculum, en complémentarité avec la décentralisation, ouvre **la voie à une diversification réelle des projets éducatifs** construits en partenariat avec les parents et les représentants de la communauté locale. On ne sait encore si cette diversification suivra les lignes de la fracture sociale, si elle reproduira dans le champ scolaire les inégalités sociales et culturelles qui traversent notre société et qui semblent s'accentuer depuis le fameux virage « néolibéral ». Mais, il devrait normalement se passer quelque chose sur ce front, ce qui à mon sens, rend impérieuse la mise sur pied d'un observatoire du changement, afin d'être en mesure de suivre l'évolution de cet aspect du changement, comme celle des aspects précédemment analysés, et ce, dans une perspective de retour réflexif du système éducatif sur lui-même. Cet observatoire s'insère tout à fait dans le cadre d'une approche dite d'« organisation apprenante » : il suppose simplement que nous reconnaissions qu'un système d'action qui tend vers la rationalité et qui accepte de se corriger et de s'ajuster en cours de route, doit être en mesure de construire un bon miroir de ses dispositifs, de ses moyens mis en œuvre et de ses pratiques effectives, sans oublier bien évidemment les résultats de ses actions et ressources.

Pour ces cinq raisons, la réforme en cours n'est pas une mince affaire. En somme, elle touche à des dimensions fondamentales du système éducatif, entend transformer les rapports entre les principaux acteurs. Elle n'est donc pas banale. Elle ne pourra réussir que si les enseignantes, les enseignants et les cadres scolaires acceptent de prendre les risques qu'elle comporte et assument la part des coûts qu'inévitablement, ils devront prendre à leur compte. Il importe aussi que la stratégie du changement soit au point.

La stratégie du changement : vers des « organisations apprenantes »

La stratégie d'élaboration et d'implantation du changement curriculaire est tout à la fois professionnalisante et inspirée du courant de l'organisation apprenante. La dimension professionnelle est comprise dans le fait que ce sont des équipes d'enseignantes chevronnées qui préparent les nouveaux programmes ; ce ne sont pas des universitaires spécialisés dans une discipline ou didacticiens qui élaborent des programmes éventuellement relayés vers les écoles par la bureaucratie du Ministère. Il est possible qu'en fin de compte, on constate les limites de cette façon de faire et qu'on regrette de n'avoir pas adopté une approche plus complémentaire (des spécialistes et des enseignantes, travaillant ensemble).

La stratégie de changement est aussi inspirée et influencée par le concept de l'« organisation apprenante ». Un concept à la mode, un peu utopique et dont le sens et la portée peuvent être multiples, mais un concept qui traduit néanmoins une orientation et une approche relativement inusitées dans le secteur public. Dans son intervention à l'occasion du Forum pédagogique de Rimouski, le sous-ministre de l'éducation, M. Robert Bisaillon, insistait sur le fait qu'à ses yeux, le Ministère pour mettre en œuvre la réforme curriculaire, était dans la position d'une « organisation apprenante » : dorénavant plus dépositaire de la vérité qu'il s'agit de répandre, voire d'imposer, il découvre sa voie en marchant, il se forme de nouvelles compétences et s'approprie de nouvelles approches en construisant les nouveaux programmes, en réponse à la commande des États généraux. Il soulignait l'inconfort d'une telle position pour le dépositaire d'une portion non négligeable d'autorité. Le sous-ministre concluait son exposé en souhaitant que l'ensemble du réseau scolaire et des différentes catégories de personnel de l'éducation acceptent également de se mettre dans cette position d'« apprenant » et de cheminer vers ce qu'il appelait une transition du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. S'il était convaincu des limites du premier, il reconnaissait que le second constitue à bien des égards un pari, un défi, une pratique encore largement à construire et à généraliser sur les terrains de la classe et de l'établissement. Certains n'hésiteraient pas à parler d'une démarche « socioconstructiviste ».

Les experts du changement distinguent couramment le contenu du changement et son processus. Cela est évident. Allons un peu plus loin. On peut parler d'un changement imposé d'en haut ou d'un changement venant de la base : le premier procède d'une stratégie dite « top-down », le second est du type « émergent ». En réalité, la stratégie actuelle procède des deux approches ; cela me semble tout à fait convenir au contexte que nous connaissons. Cependant, cela suppose un tout autre rapport au changement. Il ne s'agit pas tellement d'y adhérer comme un militant ou un croyant adhère à une idéologie ; il s'agit au départ d'accepter de cheminer, de faire un voyage à partir d'une carte certes définie, mais dans certains secteurs, encore imprécise, et de devenir donc un peu soi-même cartographe. Il importe aussi de considérer le changement comme une occasion de recherche-développement sur sa pratique et sur celle de l'ensemble des collègues avec lesquels nous travaillons. En ce sens, le rapport au changement est plus « intellectuel » et moins affectif, en même temps que plus lié à l'expérience que nous en avons. En éducation, il y a des adhésions qui ne peuvent se concrétiser que par une pratique réfléchie ; il faut vivre certaines expériences, tenter certaines actions et approches pour non seulement bien les connaître, mais aussi les apprécier convenablement dans leur potentiel éducatif et pour croître dans sa compétence professionnelle. Il faut aussi en délibérer avec ses collègues.

L'organisation de l'apprentissage par cycles est un bon exemple de cette façon d'aborder le changement. La plupart des études internationales indiquent clairement que l'organisation par années dessert mal les nombreux élèves qui peinent à atteindre les objectifs découpés en fonction du cadre temporel annuel et qu'elle est responsable d'un pourcentage anormalement élevé de redoublement ; bon nombre de pédagogues reconnaissent que donner plus de temps à ces élèves pour atteindre des objectifs par ailleurs regroupés autour de noyaux durs serait probablement une bonne stratégie. La Belgique, la

Photo : Denis Garnot

France et le canton de Genève ont adopté ce dispositif, de même que certains États américains (appelé « non-grading »). Il est cependant trop tôt pour en connaître les multiples contours concrets et surtout les pratiques pédagogiques qui, à l'intérieur de ce cadre, produisent les effets souhaités. Cela demeure à bien des égards à expérimenter, à construire avec les enseignantes. Il n'y a pas de mode d'emploi du cycle, ni de prêt-à-porter garanti. Mais je suis de ceux qui pensent qu'il y là une piste qui mérite un sérieux examen de la part des professionnels de l'éducation, et cet examen ne peut pas se faire sans passer par une expérimentation réfléchie et évaluée. Ces questions ne se tranchent ni en théorie, si sophistiquée soit-elle, ni à coup de statistiques, si utiles par ailleurs soient-elles...!

Certains dénonceront pareille approche comme un aveu d'incompétence (« ils ne savent pas où ils s'en vont »), un abus de pouvoir, une stratégie sophistiquée de manipulation des acteurs, et au premier chef, des parents d'élèves. Nul doute que l'incertitude crée de l'anxiété et celle-ci nous amène à chercher des coupables. Nul doute que pareille stratégie est déstabilisatrice (« je dois apprendre à changer ma pratique, sans trop savoir comment m'y prendre »), et frustrante (« il me revient de donner une forme précise au changement qu'on m'enjoint de mettre en pratique, sans me dire clairement de quoi il en retourne concrètement »). Il est aussi tout à fait raisonnable d'exiger que l'on fonde le changement sur les meilleures connaissances et expériences disponibles. Et le constructivisme à la mode ne nous dispense pas de tenir compte du « state of the arts » et de la « knowledge base » capitalisés dans un domaine donné, non plus qu'il nous condamne au relativisme en matière d'action. Tout n'est pas incertain ou à construire dans le merveilleux monde de la pédagogie ! Même si nous y trouvons une marge d'indétermination – comme dans tous les métiers de l'humain et de l'action –, nous avons tout de même une idée relativement claire des dispositifs et des pratiques les plus susceptibles de faciliter l'apprentissage des élèves. Seulement, leur mise au point, leur contextualisation, leur actualisation *in situ* semblent faire une différence considérable : à ce stade, il n'y a que la pratique pour nous faire progresser.

Quelques inquiétudes : un rythme d'enfer... et qui s'impose également à tous...

Depuis le début de la consultation populaire menée à l'occasion des États généraux, les étapes de la réforme – le chantier en 10 points du Rapport de la Commission des États généraux (1996) – se succèdent sans répit. Un rythme a été pris ; on ne ralentit pas le tempo, sauf si on ne peut faire autrement, comme si on craignait ainsi de perdre l'impulsion initiale ou de donner prise à toutes les résistances ; tout se passe comme s'il fallait faire vite ou ne rien faire du tout : renouvellement du curriculum sur divers plans (les différents domaines de connaissance, les compétences transversales), fusion et déconfessionnalisation des commissions scolaires, décentralisation et création des conseils d'établissement, débat sur la déconfessionnalisation des écoles, etc. Plusieurs équipes-écoles se demandent si elles vivront dans les années qui viennent une bourrasque et un chambardement comparables à ce qu'ont connu et que connaissent encore les hôpitaux ? Avec le même décalage quasi schizophrénique entre le discours gouvernemental (« tout est sous contrôle, la réforme est nécessaire et en bonne voie, patientez, les retombées positives seront bientôt au rendez-vous ») et le « vécu » des soldats au front (« zone sinistrée, surchauffe et burn-out, risques de dérapages »).

Les nouveaux programmes seront donc mis en œuvre selon un calendrier préétabli : quoiqu'un suivi soit prévu dans quelques écoles « volontaires » au cours de l'année scolaire 1999-2000, il n'y aura pas vraisemblablement de véritable expérimentation dans certaines écoles choisies et pour une période suffisante, afin de mettre le doigt sur les questions non résolues, les sources de tensions, les éléments incomplets, aussi les bonnes surprises, les réussites, etc. En fait, nous devrons au cours de l'année qui vient nous sensibiliser aux nouveaux programmes et nous les approprier, au moins dans les écoles qui acceptent d'investir temps et énergie à cette fin. Au Québec, il me semble que trop souvent, nos réformes sont implantées à travers tout le système éducatif, au même rythme, sans exception et sans prise en considération des histoires locales. On marche tous au même pas ou on reste sur son quant-à-soi. Est-ce bien justifié, pourrait-on se demander ? Est-ce bien conforme à la vie des établissements et des communautés locales ? Ne pourrait-on pas plutôt penser à une stratégie d'implantation modulée en fonction des diverses dynamiques locales ? Ce point de vue apparaît tout à fait compatible avec la logique de la décentralisation dont la Loi sur l'instruction publique a défini la forme. Reconnaissons qu'une ouverture en ce sens est manifestée par l'accompagnement cette année d'une dizaine d'écoles volontaires ; mais plus d'un, et j'en suis, estiment que ce n'est pas suffisant et, comme le souligne à juste titre le Conseil supérieur de l'éducation, tout se passe comme si le calendrier commandait la stratégie, alors qu'« il faut une stratégie qui commande l'échéancier » (CSE, 1999 : 53).

Une adhésion à la réforme fondée sur trois repères

Au firmament de mes valeurs éducatives, il y en a trois qui, ces temps-ci, brillent plus que les autres : la promotion de l'école publique, commune et démocratique ; la professionnalisation de l'enseignement ; le rehaussement culturel. Ces trois valeurs, me semble-il, sont au cœur même du projet de réforme actuel. Abordons-les à tour de rôle, tout en accordant plus d'attention à la troisième, les deux premières étant présentes tout au long de cet article.

La promotion de l'école publique

La réforme actuelle et le processus qui y a mené révèlent qu'on n'a pas renoncé à l'école publique au Québec. On est peut-être déçu, insatisfait de l'échec et de l'abandon scolaire, notamment des garçons, on pense parfois que l'école ne s'adapte pas assez vite aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ou que les acquis culturels de base ne sont pas assez solides chez trop de jeunes, etc. L'insatisfaction à l'égard de l'école, d'abord formulée par les faiseurs d'opinion à l'œuvre dans les médias et relayée ensuite par les constructeurs d'indicateurs de performance et de comparaison, s'est exprimée à l'occasion des États généraux de l'éducation. Ceux-ci ont été l'occasion de constater combien notre société continuait d'avoir des attentes élevées à l'égard de l'école, notamment à l'égard de l'école publique. En d'autres termes, comme société, nous n'avons pas renoncé à l'école publique et nous la considérons toujours comme un outil essentiel de développement individuel et collectif. Tel me semble être l'un des messages essentiels de la grande consultation orchestrée à l'occasion des États généraux. La commission des États généraux a élaboré, en dix points, l'ordre du jour de la réforme. L'un de ces points concerne la réforme du curriculum. Le message est le suivant : dans chaque école et dans chaque classe, on peut et on doit faire plus et mieux. Toute réforme curriculaire sérieuse procède de cette conviction. C'est, en ce sens, une démarche éminemment volontariste.

À bien y réfléchir, c'est mieux que de proposer le « *home school movement* » américain (un million et demi d'élèves suivent présentement aux États-Unis leur formation en dehors de l'école, à la maison,

auprès de non-professionnels), ou le système des « vouchers » – ou bons d'éducation en vigueur à Milwaukee (Gruda, 1996) – ou la privatisation complète du système éducatif ou ce que les Français appellent la désectorisation de l'éducation (c'est-à-dire un fonctionnement, notamment sur le plan du recrutement des élèves, selon les lois du libre marché).

En somme, si on n'a pas renoncé à l'école publique, on a néanmoins des doutes sur sa capacité à atteindre ses objectifs et à relever les nouveaux défis. La réforme curriculaire actuelle constitue-t-elle la dernière chance de l'école publique? Cela reste à voir, mais l'évolution des pays anglo-saxons (l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis) qui nous inspirent plus que nous voulons le reconnaître n'est pas rassurante pour l'école publique: on y met en place plusieurs conditions menant fort probablement à une privatisation ou, à tout le moins, à la transformation du produit scolaire en objet de consommation sur un quasi-marché éducatif (Business Week, 1992; Ball et Van Zanten, 1998).

La professionnalisation du métier d'enseignant

Sous plusieurs aspects, la réforme actuelle est un élément de professionnalisation du métier: un fonctionnement scolaire par cycles, des projets d'école qui utilisent la marge de manœuvre curriculaire laissée aux établissements et aux enseignants, l'élaboration des nouveaux programmes par des équipes d'enseignantes, la facture même des nouveaux programmes plus courts et moins détaillés, tout cela rend possible et incontournable, le développement d'une capacité collective de réflexion et de discussion sur les orientations et les pratiques curriculaires. S'il n'y a de véritable appropriation du changement sans cette réflexion individuelle et collective, il ne peut y avoir de véritable professionnalisation du métier sans cette compétence à réfléchir soi-même et avec les collègues et les parents sur le curriculum.

Il y a donc des éléments nouveaux dans la réforme actuelle qui donnent quelque espoir d'une véritable professionnalisation de l'enseignement. Le paradoxe tient à ce que ces nouveaux éléments commandent, en même temps qu'ils facilitent, un changement de culture dans les écoles. Il faudra donc se donner le temps pour qu'ils adviennent ces changements culturels, parce qu'ils sont liés à des pratiques bien incrustées, et qu'ils sont plus longs à actualiser que les changements découlant de politiques ministérielles... il est en effet plus facile d'exécuter, même en rouspétant, une directive curriculaire dont on n'est pas ultimement responsable, que de construire ensemble une nouvelle carte du curriculum et d'apprendre collectivement, à l'aide de diverses boussoles, à y trouver son chemin et celui de ses élèves.

Le rehaussement culturel

La notion de rehaussement culturel nous est originale. En général, on ne la retrouve pas dans les rapports et énoncés de politique des pays anglo-saxons. La France, certes, a toujours soutenu l'importance du rôle de l'école dans la transmission du patrimoine culturel. Les pays anglo-saxons, plus pragmatiques, se préoccupent davantage de standards et de rendements cognitifs ou de l'adaptation de l'école à la « nouvelle économie du savoir ». Pourquoi cette préoccupation pour la « culture » et le rehaussement culturel? Sommes-nous plus « incultes » que le reste de nos concitoyens d'Amérique du Nord? Sommes-nous inquiets à propos de cette mission de l'école? Que signifie cette expression: « le rehaussement culturel »?

Il est difficile de répondre à ces questions. Un détour historique peut contribuer à la réflexion. Autrefois, la culture était affaire d'Église. En effet, celle-ci assumait la responsabilité de l'éducation des esprits, des âmes et des corps, et répandait une notion particulière de la culture: un patrimoine humaniste, certes, mais revu et corrigé par l'Église en fonction de ses objectifs d'évangélisation. Il y avait la bonne culture et la mauvaise. Cette dernière donnait lieu à toute une série d'interdits, d'amputations, de réinterprétations et de récupérations des œuvres du patrimoine culturel. La bonne était enseignée à l'école et renforcée à l'Église et dans la famille. La bonne culture était ici à la fois « sociologique » (mœurs, manières d'être catholiques) et « savante » (le dogme catholique, les humanités gréco-latines). Puis, après un célèbre « désormais », on a enlevé à l'Église sa mainmise sur l'éducation; du même coup, on a détrôné les humanités gréco-latines du panthéon scolaire et culturel, on a proposé une vision plus large et moderne de la culture, comprenant une pluralité d'humanismes, notamment scientifique et technologique, et on a levé tous les interdits traditionnels. Un vent d'air frais a passé sur l'école.

Ce vent a d'ailleurs amené des courants critiques: la culture est alors apparue comme l'affaire des élites, des bourgeois, un critère de distinction sociale, un marqueur de frontières entre groupes sociaux, un élément de violence symbolique faite aux dominés. Dans cette perspective, l'école « au service de la classe dominante » reproduisait la culture bourgeoise et exigeait des élèves l'abandon de leur culture d'origine, dans la majorité des cas, la culture ouvrière. Cette dernière méritait d'être reconnue, explicitée, valorisée, voire transmise à l'école du peuple. D'où au Québec, le *Manuel du premier mai* et les cahiers de pédagogie dite progressiste, largement diffusés par la CEQ.

Ajoutons un grain de sel nationaliste: vue sous l'angle de la nation, la culture avec un grand C, est l'affaire des « maudits Français »; les Québécois ont leur propre langue – le joual –, leur propre rapport à l'espace et au temps, ils sont des Nord-Américains francophones, et non des Français vivant en Amérique. La grande culture classique européenne et française « nous » est « étrangère », elle ne nous exprime pas dans notre américanité ou notre nordicité, et, en ce sens, elle ne nous concerne pas véritablement. Il importe de mettre en avant « notre » culture, notre langue, notre littérature, nos réalisations artistiques. L'école traditionnelle a été à cet égard aliénante et colonisée; on doit corriger le tir et donner priorité aux œuvres produites ici.

Récemment, la culture a pris une coloration multiethnique et « internationale »: la culture, c'est celle des groupes issus de l'immigration et qui sont amenés à s'intégrer, par l'intermédiaire de l'école, à la société québécoise francophone. L'école doit donc, sinon la transmettre, au moins tenir compte de cette mosaïque culturelle et notamment des dimensions religieuses, morales et sociales nouvelles. Il n'est pas « politiquement correct » de parler d'assimilation; il faut plutôt proposer une forme d'intégration à une société dite d'accueil et qui offre une culture dite de convergence. La culture qui émerge serait à cet égard une culture métissée, comprenant des éléments d'ici et d'ailleurs. Même l'ici est reconstruit à la lumière d'une relecture de l'histoire tenant davantage compte de la contribution des groupes autres que français et britanniques. Une notion sociologique de la culture prend ainsi une force particulière et renouvelée. De plus, elle est

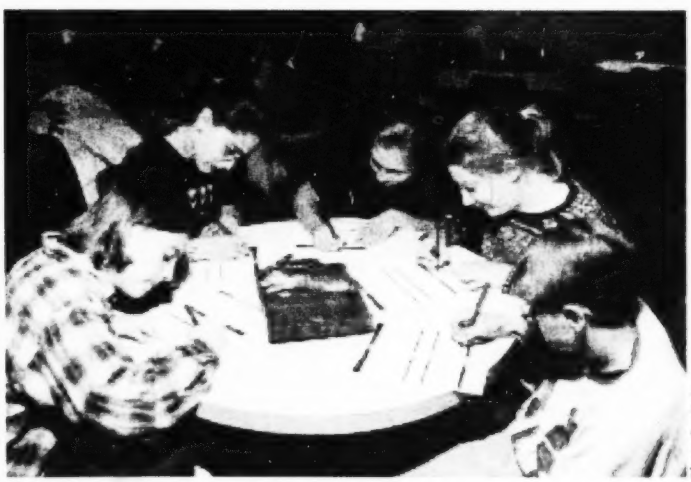


Photo: Denis Garon

renforcée par la mondialisation de l'économie, des communications et de la culture : pour réussir dorénavant dans la vie, il faut être mobile et polyglotte, circuler sur les marchés internationaux ou, à tout le moins, continentaux. Céline Dion, les patrons de Bombardier et de Teleglobe, Jacques Villeneuve en sont les figures emblématiques.

Cette petite histoire est celle d'une critique et d'une déconstruction opérée de manière accélérée – un demi-siècle – de la culture traditionnelle religieuse, de celle des élites bourgeoises, de celles des « maudits Français » et des « vieux pays », et de celle des immigrants nouvellement arrivés. C'est aussi l'histoire d'une ouverture à d'autres humanismes que l'humanisme classique, à la culture d'autres groupes et à la culture d'ailleurs. Une ouverture donnant lieu parfois à un bric-à-brac incohérent d'œuvres, à un relativisme et à un égocentrisme poussé dans l'appréciation du beau, du vrai et du bon, à une certaine anomie dans les règles de vie, voire à une forme d'indéfinition de soi (cf. la critique d'Allan Bloom sur l'« openness » de la culture américaine). Pas facile pour l'école et pour les enseignants de retrouver là-dedans un peu de continuité, quelques repères positifs et une identité forte comme agents de transmission culturelle. Pas étonnant que nos systèmes éducatifs aient tendance à se rabattre sur une pensée fonctionnaliste, orientant l'éducation vers le développement de « compétences » utiles et laissant sans réponse la question de leur sens ou plutôt laissant à chacun le soin de leur donner son propre sens.

Déconstruction, critique débridée, ouverture, relativisme, tout cela a marqué l'évolution du dernier demi-siècle. À bien des égards, cela a du bon, mais nous laisse un peu sur notre appétit, face à nous-mêmes. C'est le cas de nombre d'adultes, c'est certainement le cas des jeunes que nous côtoyons et qui sont à la recherche de repères solides et relativement stables.

F. Dumont (1968) aimait à dire que la culture est à la fois mémoire et distance. La mémoire, c'est la continuité dans le temps, c'est l'enracinement, les sources vives issues du passé individuel et collectif et qui nourrissent notre être. La mémoire, c'est aussi le parcours d'une communauté et l'appartenance à cette communauté. La distance, c'est la capacité de surplomber le quotidien et ses demandes multiples, d'affirmer un horizon de valeurs et de construire sa vie comme un cheminement éclairé par cet horizon.

Dumont distinguait aussi la culture première et la culture seconde : la culture première est celle de nos milieux de vie quotidienne, c'est celle de la famille notamment, mais aussi des autres milieux de vie – groupes de pairs, culture de masse, milieux de travail –. La culture seconde, c'est celle qui transpose à un second degré ce que nous vivons, c'est la culture savante ou la culture incorporée dans les œuvres et dans les grandes réalisations de l'humanité : c'est celle qui cherche à découvrir et formuler le sens de ce qui est vécu dans nos univers de culture première. La culture seconde incorpore à la fois les dimensions mémoire et distance précédemment proposées.

Si l'on accepte ces pistes de réflexion et des distinctions, le rôle de l'école semble alors consister à faciliter le passage de la culture première à la culture seconde, ainsi que le va-et-vient entre les deux, notamment en fournissant aux jeunes les outils et les compétences nécessaires. Le rehaussement culturel, il est dans l'effort constant et obstiné de ne pas enfermer les jeunes et de ne pas les laisser s'enfermer dans la culture première, mais de leur permettre, en ayant accès à la seconde, de comprendre le sens de ce qu'ils vivent en tant qu'êtres humains dans les univers de leur vie quotidienne, de transcender ces univers et ainsi de se construire une liberté véritable. Il ne s'agit pas de nier la culture première, ou de la dévaloriser ; au contraire, une partie de notre mémoire, de nos racines s'y trouve. C'est plutôt d'assurer le passage de l'une à l'autre, voire le va-et-vient entre culture première et culture seconde qui est la mission centrale et première de l'école.

Ne pourrait-on pas penser une partie des compétences transversales comme des outils de haut niveau nécessaires au développement culturel, tel que l'entend F. Dumont ? Ainsi armé, l'être humain est en mesure d'exercer une certaine maîtrise sur son existence, d'actualiser une véritable liberté, sans être une girouette tournant au gré des vents ou ballottée au gré des marées. La culture apparaît ici non pas tant comme un stock de connaissances à emmagasiner, encore qu'elle s'en nourrisse et en produise, notamment de celles qui sont incorporées dans les grandes œuvres et dans les grandes réalisations de l'humanité ; elle apparaît bien davantage comme une qualité qui nous habite et qui, en définitive, fait que nous sommes des êtres humains en quête de sens et de liberté. Elle incorpore à la fois la culture dite première ou sociologique et la culture dite seconde ou savante, ces deux cultures étant en définitive les deux dimensions fondamentales de notre rapport au monde.

La réforme curriculaire actuelle, en proposant l'objectif du rehaussement culturel, ouvre pour l'ensemble du personnel enseignant un horizon de réflexions sur la culture et sur le sens à donner à son rehaussement. Elle nous force, sinon à clarifier complètement, du moins à tenter de formuler un peu plus nettement que par le passé, l'essentielle contribution de l'école au développement culturel de chaque citoyen et de l'ensemble de la société. Car si nous n'y prenons garde, l'école risque d'être réduite à préparer la main-d'œuvre requise par la « nouvelle économie du savoir ». En ce sens, une préoccupation pour la culture peut être vue comme un contrepoids nécessaire, voire comme une défense essentielle de la mission première de l'école.

Conclusion : l'exercice du jugement professionnel

Comme il vient d'être souligné dans une section du présent texte, il y a de bonnes et légitimes raisons d'être sceptiques et réticents à l'égard du changement en éducation. Cela est indéniable. Mais je suis d'avis que la défense et illustration de l'école publique, la professionnalisation du métier d'enseignant, et une préoccupation pour la culture, au sens où F. Dumont en parlait, valent la peine d'être mis dans la balance. À mon sens, ces trois ordres de préoccupations méritent toute l'attention des enseignants et devraient amener tous et chacun à mettre l'épaule à la roue de la réforme.

Je voudrais conclure cette réflexion sur la réforme curriculaire en chantier en insistant sur l'importance de l'exercice du jugement professionnel. En sciences de l'éducation, les réformes curriculaires se succèdent et adoptent des approches différentes ; au Québec, la dernière réforme adoptait l'approche par objectifs ; la réforme actuelle propose une approche par compétences ; les programmes des années 50 étaient d'une tout autre facture. Il y a donc eu des changements importants au fil des ans, dans la façon de construire le curriculum et dans les structures curriculaires, et non pas seulement dans certains contenus ou en ce qui concerne l'importance relative des matières. Or, l'approche par compétences ne fait pas consensus, ou pour être précis, son extension au domaine de la formation générale n'est pas sans soulever des questions (Rey, 1996). La notion de compétence n'est pas simple et même Perrenoud, qui estime cette approche prometteuse, reconnaît que la notion de compétence, si on n'y prend garde, peut être apparentée à une auberge espagnole (Perrenoud, 1996 : 15). La notion de transversalité ne fait pas non plus consensus. Il y a un débat, au demeurant passionnant, à propos de ces notions et du rôle de l'école dans leur développement. Ces débats sont tout à fait sains et utiles. Cependant, pour les praticiens, ils augmentent l'incertitude relativement aux propositions qui prétendent fonder leurs pratiques ou celles que l'on voudrait les voir adopter. C'est ici que le jugement professionnel doit entrer en jeu. Les décideurs et les professionnels ne peuvent pas attendre que tous les experts s'entendent avant d'agir ; ils doivent estimer, à partir de leur connaissance et de leur expérience, la meilleure route à prendre, au moindre risque et pour le plus grand bénéfice des élèves. Ils doivent raisonner leur choix et être en mesure de le défendre devant leurs partenaires. Il n'est donc pas nécessaire pour être un enseignant professionnel compétent de faire tous les matins un acte de foi dans

l'approche par compétences, si des doutes sérieux nous assaillent et si nous estimons que les risques de dérive sont substantiels. Le devoir des enseignants, des cadres scolaires et des formateurs de maîtres, est cependant de bien se renseigner pour y voir clair, pour se faire, avec ses collègues, une tête articulée et raisonnée, afin d'adopter par rapport à cette approche une stratégie qui soit de nature à assurer aux élèves la meilleure « offre » curriculaire possible. Une façon moins « idéologique » ou « militante » et plus « intellectuelle » d'examiner cette question permettrait fort probablement d'éviter certains écueils et certaines dérives, tout en rendant possibles les gains anticipés.

Claude Lessard est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et directeur du LABRIPROF (CRIFPE - Montréal).

Références bibliographiques

BALL, S., et A. VAN ZANTEN. « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques », *Éducation et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*, vol. 1, nº 1, 1998, p. 47-71.

BLOOM, A. *L'âme désarmée. essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Guérin littérature, 1987.

Business Week, « Education : Can the Private Sector Save Our Schools ? », septembre 1992.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission*, Québec, 1996.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des programmes pédagogiques. avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1999.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1991.

DUMONT, F. *Le lieu de l'homme, la culture comme distance et mémoire. Montréal*, collection constantes, Les Éditions HMH, 1968.

GRUDA, A. (1996), « Libres enfants de Milwaukee », *L'Actualité*, décembre 1996, p. 54-58.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, gouvernement du Québec, Québec, 1979.

PERRENOUD, P. *Enseigner. agir dans l'urgence. décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur, coll. pédagogies, 1996.

REY, B. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

LE PROGRAMME PAIR : UN MOYEN D'AIDER LES ÉLÈVES REDOUBLANTS DU PRIMAIRE

par Anne Julien

Le redoublement a été longtemps la mesure d'aide proposée à l'élève qui n'avait pas atteint les objectifs minimaux des programmes scolaires d'une classe donnée. Au fil des ans, de nombreuses recherches ont porté sur l'analyse des conséquences du redoublement chez l'élève, tant sur le plan scolaire que sur les plans personnel et économique. Celles-ci indiquent que, dans l'ensemble, le redoublement n'a pas les effets escomptés. De fait, les chercheurs estiment qu'en général un redoublant réussit sa reprise d'année en ayant des résultats qui se situent dans la moyenne, mais que, deux ans plus tard, il est de nouveau en situation d'échec (Robitaille-Gagnon et Julien, 1994). Plus récemment, d'autres études ont permis d'établir une corrélation entre le redoublement d'une année au primaire et le décrochage scolaire. Le redoublement semble aussi avoir des conséquences néfastes sur le développement affectif et sur l'adaptation sociale de l'enfant. Enfin, socialement parlant, la reprise d'année engendre non seulement des coûts importants, mais elle est très souvent perçue comme un échec par l'élève et sa famille.

Malgré tous ses désavantages, le redoublement demeure une façon de classer les élèves encore largement répandue dans la plupart des établissements scolaires. En effet, les résultats d'une étude faite entre 1989 et 1993 montrent qu'au Québec le redoublement touchait en moyenne de 4 à 5 p. 100 des élèves du primaire (Brais, 1994).

Les orientations qu'a proposées la ministre de l'Éducation du Québec, Mme Pauline Marois avant son départ, mettaient l'accent sur la réussite scolaire accessible à tous [(Québec), Gouvernement, 1997]. Mme Marois encourageait les équipes-écoles à trouver des solutions de rechange au redoublement. Les orientations en question correspondent d'ailleurs aux préoccupations de ceux et celles qui s'interrogent sur les effets du redoublement tout en cherchant d'autres possibilités. Toutefois, la conjoncture économique et les structures scolaires actuelles ne semblent pas laisser, pour l'instant, beaucoup de marge de manœuvre.

LE REDOUBLEMENT NE DOIT PAS SE LIMITER À LA SIMPLE RÉPÉTITION DU PARCOURS SCOLAIRE DÉJÀ FAIT

Appliqué dans certaines conditions, il semble que le redoublement demeure une mesure utile à certains élèves, à la condition qu'il ne se limite pas à la répétition du parcours scolaire déjà fait. Il importe effectivement d'apporter des correctifs aux causes qui sous-tendent l'échec scolaire.

Au nombre des conditions à remplir pour intervenir d'une manière efficace auprès de l'élève qui redouble, celles-ci ressortent de la recherche :

- agir sur plusieurs aspects ;
- cerner les besoins de l'élève en vue d'établir un plan d'action efficace ;
- faire participer tous les partenaires à la réussite scolaire de l'élève, y compris lui-même ;
- s'assurer que l'élève et ses parents acceptent le redoublement ;
- fournir à l'élève une aide psychologique et scolaire pour faciliter le développement de l'estime de soi et la motivation, ce qui lui permet d'adopter des attitudes et un comportement menant à la réussite scolaire ;
- offrir de l'aide aux parents au cours de la démarche pour qu'ils puissent soutenir avec habileté leur enfant dans ses apprentissages.

C'est dans cette optique que trois orthopédagogues et une psychologue de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin ont élaboré un programme adapté d'intervention auprès des redoublants (PAIR) pour aider ceux du primaire. Ce programme est le fruit d'une longue démarche de réflexion et de nombreuses expérimentations qui ont commencé en 1989. La démarche comportait essentiellement trois volets : une recherche théorique sur l'efficacité du redoublement et les solutions de rechange existantes, l'élaboration du programme d'intervention proprement dit et une recherche expérimentale en vue d'en mesurer les effets chez les redoublants.

Il peut sembler étrange de présenter un programme d'aide aux redoublants alors que les résultats

des recherches sur le redoublement indiquent qu'il vaut mieux faire d'autres choix. En fait, les conceptrices du programme en étaient, comme la plupart de leurs confrères et consœurs, peu informées à l'époque. Elles se souciaient alors des élèves qui éprouvaient de nouveau des difficultés après avoir redoublé quelques années avant. Elles se demandaient si la reprise d'année avait été appliquée d'une manière vraiment constructive, car dans bien des cas, aucun soutien particulier, tel que l'orthopédagogie, n'était offert à l'élève en échec qu'on faisait redoubler. Chaque parent, chaque enseignant intervenait de la façon qui lui semblait la plus appropriée, sans points de repère. Le plus souvent, l'un et l'autre se sentaient démunis par rapport à la réaction de l'enfant et, parfois même, par rapport à la réaction que l'échec de celui-ci suscitait en eux. La reprise d'année était la mesure d'aide accordée. Dans ce contexte, le redoublement n'amenait pas, selon elles, l'élève à avoir de meilleures dispositions lui permettant de s'engager dans ses apprentissages.

Ces constations ont fait surgir l'idée de mettre en œuvre un programme d'aide propre aux redoublants. Ce n'est que plus tard que les conceptrices du programme PAIR ont pris connaissance des résultats des recherches menées sur le redoublement. Surprises des résultats, elles ont tout de même décidé de l'implanter, puisque les redoublants avaient toujours besoin d'une aide particulière.

Le programme PAIR soutient le redoublant et ses parents sur le plan affectif

L'orientation générale du programme PAIR est de soutenir l'élève et ses parents sur le plan affectif pour que le redoublement n'influe ni sur l'estime de soi ni sur la motivation de l'un ou des autres. Les résultats de nombreuses recherches tendent à démontrer que l'élève qui redouble une année scolaire vit souvent cette situation comme un échec. Ayant tendance à se dévaloriser, son estime de soi se détériore, ce qui risque d'entraîner une démotivation envers l'école, voire l'abandon des études. Grâce au programme PAIR, l'élève et ses parents bénéficient d'un soutien privilégié en vue de mieux accepter le redoublement. Le programme a pour objet de stimuler l'intérêt de l'élève pour l'école. En lui donnant des témoignages d'attention, les personnes-ressources veulent lui faire réaliser qu'il peut se prendre en main et qu'il n'est pas seul pour le faire. Il peut en effet compter sur le soutien de sa famille, de ses enseignants et des participants au programme.

Les rencontres tendent à rendre l'élève désireux de s'engager à fond dans sa démarche scolaire. Quant au programme, il favorise la réussite scolaire en cernant les facteurs qui ont occasionné la reprise d'année et en comportant des services personnalisés pour y remédier. L'élève et ses parents reçoivent une aide qui facilite leur participation à la démarche d'apprentissage. Ils sont sensibilisés à des problèmes généralement liés aux élèves qui redoublent : attention et concentration, devoirs et leçons ainsi que méthodes de travail. Un objectif personnel, déterminé à partir de l'information reçue de l'enseignant, des parents et de l'élève quant à un comportement ou à une attitude à modifier pour faciliter la réussite scolaire, est aussi proposé à l'élève.

Les enseignants des élèves visés participent également au programme. Ils peuvent assister à certaines rencontres et reçoivent de l'information au sujet des activités à faire et de l'évolution de l'élève. Ils sont particulièrement invités à l'appuyer dans sa démarche de changement.

Une démarche structurée commence dès l'annonce officielle du redoublement

Les responsables de la mise en œuvre du programme vont de l'avant dès que le comité de classement a fait connaître sa décision. Une fois que les parents sont informés du classement de leur enfant, ils reçoivent une lettre dans laquelle leur sont précisés la nature du programme d'aide propre aux redoublants qui existe dans l'école et le moment où le programme commencera. Ils sont aussi sensibilisés au fait d'adopter avec leur enfant une attitude positive à l'égard du redoublement au cours de l'été.

Peu avant la rentrée scolaire, l'élève, ses parents et son enseignant sont priés, chacun par écrit, d'assister à une soirée d'information à laquelle participe la direction de l'école. Une série de rencontres de groupe débute dès lors. Cette façon de procéder permet à l'élève et à ses parents de recevoir le soutien d'autres personnes, car leur présence « normalise » leur expérience et peut contribuer à dédramatiser la situation. Les discussions qui s'ensuivent et le contact privilégié avec les responsables peuvent exercer, chez les participants, une influence positive sur le plan affectif. Ce regroupement permet en outre aux responsables d'économiser du temps puisqu'il s'agit de réunions regroupant plusieurs personnes.

Les élèves des premier et second cycles se répartissent dans des groupes distincts d'au plus dix participants. Il y a normalement six rencontres au premier cycle et neuf au second. Certaines d'entre elles s'adressent aux élèves, d'autres, aux parents, et quelques-unes les réunissent.

Toutes les rencontres sont coanimées par l'orthopédagogue et le psychologue de l'école. Au premier cycle, l'utilisation d'une marionnette permet à l'élève de s'identifier à elle, donc de s'exprimer aisément. Au second cycle, les activités correspondent mieux à l'âge des élèves (discussions, séances de réflexion, etc.). Aussi bien au premier cycle qu'au second, les interventions devant mener à l'adoption de meilleures attitudes envers l'école ne prennent jamais la forme d'activités scolaires ; elles s'apparentent plutôt à des jeux. Les redoublants ne doivent en effet pas s'engager dans une occupation qui risque de les faire se sentir perdants. La confiance en soi doit devenir le moteur de leur engagement. Plusieurs des activités proposées servent à amorcer les conversations avec les élèves et les parents et prennent ainsi une grande place dans le programme.

Les enseignants sont informés du contenu de chaque rencontre et reçoivent des suggestions pour les guider en classe. À la fin d'une étape, une lettre est envoyée aux parents pour les situer quant au rendement scolaire de leur enfant et les encourager à l'aider à poursuivre son cheminement. Plus les partenaires visés par la réussite scolaire de l'élève s'engagent dans la démarche au-delà des rencontres, plus les changements sont probables. En somme, le programme est conçu pour déclencher des changements dans les attitudes qui favorisent la réussite scolaire.

Un guide d'animation complet et détaillé est mis à la disposition des responsables

Le guide d'animation du programme PAIR a été rédigé pour faciliter l'organisation et le déroulement des activités. Les responsables n'ont donc aucun matériel à concevoir. Ils y trouvent la description complète de chacune des activités, y compris des lettres modèles. Il est toutefois possible d'adapter la démarche pour qu'elle corresponde au style d'animation et aux différentes réalités des milieux scolaires.

Un effet sur la motivation des élèves et l'attitude des parents envers l'école

Les programmes d'interventions des milieux scolaires étant rarement évalués, leurs effets réels sont méconnus. Il serait toutefois souhaitable de le faire pour savoir si l'énergie et le temps investis permettent vraiment d'atteindre les objectifs fixés. Ce genre d'évaluation a d'ailleurs été fait, comme le souhaitaient les conceptrices du programme.

Dans un premier temps, elles ont mesuré la satisfaction des participants à l'aide de questionnaires maison. **Globalement, 95 p. 100 des personnes qui les ont remplis se sont dites satisfaites ou très satisfaites de la démarche.** Ces données sont des plus encourageantes.

Dans un deuxième temps, elles ont mesuré les effets des interventions en comparant des élèves qui avaient participé au programme avec des redoublants qui n'avaient reçu aucune aide particulière. L'étude comparative portait sur l'acceptation du redoublement, les attitudes et les comportements qui favorisent la réussite scolaire et les résultats scolaires.

Relativement à l'acceptation du redoublement, la compilation des

réponses reçues indiquait que 83 p. 100 des participants acceptaient beaucoup mieux ou entièrement cette mesure après avoir participé au programme. La comparaison avec le groupe témoin n'a pas montré une différence significative entre les groupes. Ainsi, qu'ils participent ou non au programme, les redoublants semblent considérer après un certain temps que la reprise d'année était souhaitable et ils l'acceptent. Pour leur part, la grande majorité des parents ont trouvé que le redoublement avait aidé leur enfant.

Pour ce qui est des attitudes et des comportements qui favorisent la réussite scolaire, l'évaluation démontre que **l'application du programme PAIR aide les élèves qui redoublent particulièrement en ce qui a trait à leur motivation**.

De plus, l'évaluation du programme PAIR prouve que son application favorise une attitude positive des parents à l'égard de l'école. Ce résultat est concluant, puisque leur engagement dans la démarche scolaire de leur enfant est, sans contredit, un des ingrédients clés de la réussite de la mesure de redoublement. Par contre, la perception des enseignants quant à la collaboration des parents n'a pas permis de dégager un grand écart entre les groupes. Évidemment, la plupart des enseignants qui ont fait le prétest et le post-test de l'évaluation n'étaient pas les mêmes, ce qui peut avoir influé sur les résultats obtenus, puisque c'est de perception qu'il s'agit ici.

D'autre part, le programme PAIR ne semble pas avoir eu d'effet sur l'estime de soi, mais tous les groupes avaient progressé de façon significative entre le prétest et le post-test. Bien qu'il ne soit pas possible d'attribuer cette amélioration au programme lui-même, il n'en demeure pas moins que celui-ci n'a eu aucun effet négatif à cet égard.

Le dernier objectif évalué avait trait aux résultats scolaires. Sur ce point, le programme n'a pas eu, à court terme du moins, d'effets considérables. En réalité, même si les élèves qui l'ont suivi ont réussi leur année, ils n'ont pas obtenu de résultats significativement plus élevés que ceux qui n'y ont pas participé.

S'il n'est pas possible de conclure que certains des aspects mesurés ont eu un grand effet, c'est peut-être que le contexte et les instruments d'évaluation ne l'ont pas mis en lumière. À la vérité, il y a eu moins de sujets pour la recherche que ce qui était prévu. Les élèves sélectionnés pour y participer l'ont été en février, période où se font les prévisions de classement. En juin, au moment du prétest, plus de la moitié d'entre eux n'ont pas eu à redoubler. Les délais étaient alors trop courts pour établir de nouvelles ententes avec d'autres écoles et surtout pour obtenir de nouveau l'autorisation des parents.

Quant aux instruments nécessaires pour mesurer les hypothèses de la recherche, ils n'étaient pas disponibles en français, ne répondaient pas aux normes québécoises ou encore n'existaient tout simplement pas.

La conception de matériel conforme aux exigences de la recherche aurait nécessité de faire des études au préalable, ce qui aurait exigé beaucoup de temps et de personnel. C'est pourquoi il faut interpréter les résultats avec prudence. Par ailleurs, **l'amélioration constatée relativement à la motivation des élèves ayant participé au programme PAIR et à l'attitude plutôt positive de leurs parents à l'égard de l'école revêt une grande importance**.

Ces derniers résultats ont incité les conceptrices du programme à recommander de continuer de l'appliquer. Toutefois, l'ajout de mesures, comme l'orthopédagogie, s'avère souhaitable pour en accroître les bienfaits. De toute évidence, les conceptrices ne souhaitent aucunement que des enseignants soient portés à faire redoubler les élèves parce qu'ils savent que leur programme « réparera les pots cassés ». Leur intention n'est certainement pas de contribuer à une recrudescence du redoublement! Si le redoublement était aboli ou à peu près inexistant, le programme PAIR pourrait facilement être adapté et utilisé comme mesure préventive contre le redoublement. Ce serait d'ailleurs la suite logique à lui donner.

Il serait difficile de terminer cet article sans mentionner que l'école qui accepte d'appliquer le programme PAIR a avantage à l'inclure dans une démarche élargie concernant le redoublement. C'est ce qu'ont fait celles où il a été mis en œuvre. Il a fallu s'assurer qu'elles n'aient plus recours au redoublement avec autant d'attentes qu'avant et que l'équipe-école s'oriente vers d'autres solutions. Dans cette perspective, il est souhaitable que les enseignants et les autres personnes qui décident du classement des élèves puissent réfléchir sur les effets réels du redoublement. La simple transmission des données relatives à la recherche ne saurait à elle seule changer les pratiques pédagogiques (Carter, 1990). D'autre part, il importe de mettre l'accent sur le dépistage des élèves en difficulté, les mesures préventives contre le redoublement et surtout la collaboration accrue avec la famille.

Lorsque vient le temps de décider du classement d'un élève, il faut retenir que, si le redoublement ne facilite pas son **développement global**, il est préférable d'envisager son passage dans la classe supérieure. Dans ce dernier cas, il semble que la réussite scolaire puisse être facilitée par l'établissement de programmes d'études individualisés (Brais, Giroux, et autres, 1996). Il est également suggéré que certaines approches propices à la réussite éducative, tels l'enseignement stratégique et la gestion mentale, soient appliquées.

Si le redoublement demeure le seul choix possible, il devrait être accompagné d'un plan d'action à long terme comprenant l'aide fournie à l'école, puis le soutien et la collaboration de la famille.

En dépit de toutes les mesures mises en place, les élèves ne réussissent pas tous de la même manière. Un certain nombre d'entre eux auront toujours besoin de plus de temps que d'autres pour effectuer leurs apprentissages, alors que certains ne parviendront pas à atteindre tous les objectifs des programmes, en raison des différences individuelles. Rappelons aussi que la notion d'échec dépend de la « norme ». Lorsqu'il n'y a ni épreuve d'examen ni contrainte de programmes, comme au Danemark, en Suède, en Norvège et en Finlande où ni note ni redoublement n'existent avant l'âge de 15 ou 16 ans, l'échec n'apparaît pas. En revanche, quand il y a un cadre rigide, des programmes stricts et des évaluations répétées, l'écart par rapport à la norme définit l'échec (Vaniscotte, 1996).

Le programme PAIR a été élaboré à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (autrefois de la Chaudière-Etchemin) par Esther Fortin, Nathalie Godbout et Pierrette Guay, orthopédagogues, et Anne Julien, psychologue.

Références bibliographiques

BRAIS, Yves. *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public*, de 1980 à 1993, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1994.

BRAIS, Yves, Marie, GIROUX, Doris, SIMARD, Jacques TREMBLAY et Claude PAGÉ. *Le redoublement : état de la situation*, ministère de l'Éducation du Québec, Direction régionale du Saguenay–Lac-Saint-Jean, Jonquière, 1996.

CARTER, Elizabeth E. *Decreasing the Incidence of First Grade Retention through a Diagnostic-Prescriptive Intervention Program and Teacher in Service*, thèse, Nova University, Florida.

COMMISSION SCOLAIRE DE LA CHAUDIÈRE-ETCHEMIN et DIRECTION RÉGIONALE DE QUÉBEC-CHAUDIÈRE-APPALACHES. *Le redoublement au primaire : état des connaissances et recommandations pour en faire un meilleur usage*, Québec, Ministère de l'Éducation , 1996.

(QUÉBEC) GOUVERNEMENT. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, ministère de l'Éducation, Québec, 1997.

JULIEN, Anne, Esther FORTIN, Nathalie GODBOUT, et Pierrette GUAY. *Programme adapté d'intervention auprès des redoublants (PAIR)*, Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin, 1996a.

JULIEN, Anne, Esther FORTIN, Nathalie GODBOUT, et Pierrette GUAY. *Évaluation du programme adapté d'intervention auprès des redoublants (PAIR)*, Commission scolaire de la Chaudière-Etchemin, 1996b.

ROBITAILLE-GAGNON, Nicole, et Raymond JULIEN. *Les pratiques du redoublement à l'école primaire*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1994.

VANISCOTTE, Francine. *L'échec scolaire en Europe*, Migrants formation, 1996.

ABRÉGÉ

LES « FOUS DE SCIENCE » AU SERVICE DES ENFANTS !

Que diriez-vous d'une entreprise qui enverrait des morduS de science dans des écoles, des camps de vacances, des centres communautaires, des fêtes et des groupes de scouts du monde entier, à seule fin de développer chez eux le goût de la science? Un peu fou, non? C'est pourtant ce que font, depuis 1985, Ariel et Ron Shlien, respectivement président et vice-président de **Sciences en folie** (The Mad Science Group) de Montréal. Cette activité peu commune leur a valu le Prix aux jeunes entrepreneurs pour le Québec, décerné par la Banque de développement du Canada (BDC) à l'occasion du lancement national de la Semaine de la PME. Les Prix aux jeunes entrepreneurs de la BDC soulignent les réalisations de jeunes entrepreneurs talentueux de chaque province canadienne et de chaque territoire, âgés de 30 ans ou moins. Le choix des lauréats se fait selon des critères tels que la croissance de l'entreprise, la participation à la nouvelle économie, l'innovation, l'engagement social et les activités d'exportation.

Grâce à des expériences combinant potions étranges, périscopes et feux d'artifice intérieurs, les animateurs enthousiastes réussissent le tour de force d'intéresser les jeunes à la science tout en les divertissant. « Enfants, Ron et moi adorions mener des expériences scientifiques amusantes pour les enfants du voisinage, explique Ariel Shlien. À 12 ans, j'ai économisé 300 $ en passant les journaux et j'ai acheté un *laser à hélium-néon* pour produire des *spectacles de lumière* pour les *disc jockeys*. » Peu après, Ariel a fait une démonstration du laser devant la classe d'un ami professeur de sciences et de technologie. Devant l'emballement manifeste des jeunes, les deux frères se sont mis à rêver : l'idée de **Sciences en folie** venait de germer.

Ils ont effectué des démonstrations dans pas moins de 17 pays. Les 115 franchises de **Sciences en folie**, établies partout en Amérique du Nord, leur ont valu de rejoindre plus de trente millions d'enfants dans le monde. Le double objectif des deux frères est maintenant de voir **Sciences en folie** devenir le leader mondial de l'éducation divertissante en science, et de développer des activités qui leur permettront de rejoindre les enfants dans tous les aspects de leur vie.

Pour connaître la franchise de **Sciences en folie** la plus proche de votre école, composer sans frais le 1-877-900-7300.

LA MER EN FUGUE

Quel beau titre pour une activité scientifique portant sur le fleuve Saint-Laurent et proposée aux élèves des classes de 4e, 5e et 6e année du primaire par Explos-Nature, organisme à but non lucratif qui se consacre à l'éducation scientifique depuis 1955.

Élaborée grâce à l'aide financière reçue en vertu du programme d'interaction communautaire de Saint-Laurent – Vision 2000, **La mer en fugue** permet à des biologistes, spécialistes du Saint-Laurent marin, de visiter les écoles du Québec afin de donner aux jeunes le goût des sciences et du Saint-Laurent.

Les objectifs principaux de **La Mer en fugue** sont de susciter l'émerveillement des jeunes en leur faisant découvrir, connaître et apprécier la richesse et la biodiversité du Saint-Laurent ; de privilégier l'expérimentation et les contacts avec les organismes de façon à stimuler la curiosité intellectuelle et à développer l'esprit scientifique ; de faire comprendre les notions de base relatives au fonctionnement de cet écosystème et modifier les perceptions et les comportements en créant un sentiment d'appartenance, amenant ainsi les jeunes à une protection active du milieu.

Comment atteindre ces objectifs? Avant la visite de **La mer en fugue**, l'enseignant ou l'enseignante reçoit un guide pédagogique et une affiche illustrant le fond marin du Saint-Laurent. Ces deux outils lui permettent de préparer la visite. Pendant la visite, les élèves sont sensibilisés à la plongée sous-marine et à la vie qui règne sous les eaux du Saint-Laurent grâce à la projection d'une bande vidéo inédite et spectaculaire. Avec les biologistes, les élèves réfléchissent sur la chaîne alimentaire de même que sur les problèmes auxquels les organismes aperçus dans le film doivent faire face s'ils veulent se nourrir sans devenir eux-mêmes des proies.

Ensuite, les élèves effectuent des expériences scientifiques simples et stimulantes avec des organismes marins vivants (crabes, moules, oursins, étoiles de mer) et goûtent même des produits de la mer. Pour conclure la visite, une pièce de théâtre à caractère pédagogique met en relief le rôle majeur que joue la mer dans notre quotidien. Un souvenir de **La mer en fugue** est remis à chaque participant ou participante afin d'accroître son sentiment d'appartenance au Saint-Laurent.

Après la visite des biologistes, le guide de l'enseignant propose des activités complémentaires permettant de maintenir l'intérêt des élèves.

Pour obtenir des renseignements sur **La mer en fugue** ou sur les autres activités offertes par Explos-nature, appelez sans frais, le 1-877-MER-1877.

Bonne découvertes sous-marines!

ÉDUCATION ET FORMATION AU QUÉBEC 1999-2000

QUÉBEC DANS LE MONDE vient de publier la 6e édition du répertoire ***Éducation et formation au Québec***.

Ce répertoire de 144 pages recense tous les organismes importants touchant le vaste secteur de l'éducation et de la formation au Québec : associations et syndicats d'enseignants, d'étudiants, de parents d'élèves, de cadres scolaires, de professionnels, etc., commissions scolaires, centres spécialisés, établissements d'enseignement postsecondaire, fournisseurs, organismes publics, facultés d'éducation, formation professionnelle, groupes de recherche, centre d'éducation des adultes, périodiques, publications spécialisées, éditeurs de manuels scolaires, conseils, etc.

Éducation et formation au Québec fournit une liste de 1200 organismes et établissements accompagnés de leur code postal et de leur numéro de téléphone et

divers autres renseignements. Il comprend aussi un index par secteurs d'activité. Cela en fait l'un des ouvrages de référence et de consultation les plus complets sur le secteur de l'éducation.

QUÉBEC DANS LE MONDE est un organisme à but non lucratif et sans affiliation politique qui se consacre à faire connaître le Québec, ses ressources et ses réalisations. À cette fin, il assume la gestion de 30 listes informatisées et publie 20 annuaires, bottins et répertoires ainsi que trois périodiques sur le Québec.

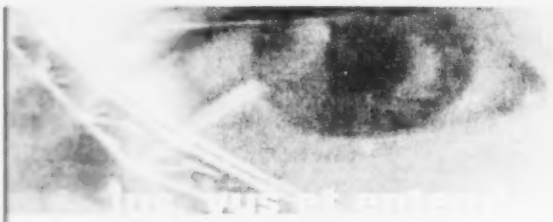
QUÉBEC DANS LE MONDE
C.P. 8503
Sainte-Foy (Québec) G1V 4N5
Téléphone : (418) 659-5540
Télécopieur : (418) 659-4143
Site Web : www.quebecmonde.com
Courriel : info@quebecmonde.com

ÉVÉNEMENT À VENIR

L'Association scientifique pour la modification du comportement annonce la tenue de son colloque qui aura lieu les 6 et 7 avril 2000 au Château de l'Aéroport Mirabel à Mirabel.

Le thème : Troubles mentaux – troubles graves du comportement et déficience intellectuelle. Bilan et prospectives en ce début du troisième millénaire.

Renseignements :
ASMC
1054, rue Pariseau
L'Assomption (Québec) J5W 1A3
Téléphone : (450-589-2714
Télécopieur : (450) 589-2516
Courriel : asmc@qc.aira.com
Site : http ://pages.infinit.net/gtwe/asmc.html



MARTINEAU, ROBERT. **L'HISTOIRE À L'ÉCOLE, MATIÈRE À PENSER...**, PARIS, ÉDITIONS L'HARMATTAN, 1999, 400 P.

Publier une thèse de doctorat comporte sans doute un risque. Mais, dans le cas présent, c'est un beau risque qui vient d'un auteur qui a longuement fréquenté l'enseignement et que l'expérience et la réflexion ont amené à rechercher un cadre de référence, validé par la pratique et la théorie, pour des interventions adaptées et plus efficaces au regard des compétences à développer chez les élèves.

La thèse de doctorat de Robert Martineau arrive à point nommé dans un contexte où le système éducatif est en réflexion sur l'importance de développer des compétences chez les élèves et sur l'influence profonde des conceptions et des pratiques pédagogiques.

Ainsi, cette étude intéressera ceux et celles qui sont interpellés par l'importance d'apprendre à construire chez leurs élèves une compétence historique, qui leur permette de raisonner de façon méthodique et autonome. Mais elle intéressera surtout, à juste titre, les partenaires de la formation continue qui sont préoccupés par les changements dans la pratique pédagogique.

Robert Martineau rappelle d'abord l'importance de préparer des citoyens et citoyennes capables d'une participation éclairée et réfléchie à la chose publique. Pour les y amener, il importe de développer chez eux la pensée historique. Or, l'analyse de la situation actuelle, tant sur le plan de la pratique pédagogique que sur celui des compétences des élèves, révèle un portrait lourd de conséquences.

Cependant, l'auteur n'en reste pas à la critique, mais il en fait un point de départ pour s'interroger sur les différents paramètres d'un enseignement efficace de la pensée historique.

C'est dans ce contexte que se situent les trois grandes qualités de cette thèse, qui sont en fait ses trois visées :

- traiter les bases du développement de la pensée historique ;
- cerner les pratiques qui en permettent la construction ;
- enfin, proposer des indicateurs qui sont des outils d'observation, mais qui pourront devenir des moyens de changer la pratique pédagogique et les modes d'évaluation.

L'auteur pose d'abord une hypothèse de fond, soit que la compétence des élèves est en relation avec le savoir conceptuel des enseignants et enseignantes et une pratique adaptée de l'enseignement de l'histoire.

Dans un premier temps, pour vérifier cette hypothèse, il construit une « charpente conceptuelle » qui l'amène à préciser ce que signifie le développement de la pensée historique. Trois éléments constituent ce cadre de référence et définissent les attributs essentiels d'une pratique adaptée de l'enseignement de la pensée historique : la précision de ce qu'est un enseignement adapté, celle de la nature et des enjeux de la pensée historique et les principes pédagogiques qui en permettent l'apprentissage et qui sont issus de la théorie du traitement de l'information et de la pratique stratégique.

Dans un second temps, il dégage des indicateurs qui lui permettront d'évaluer, par une observation indirecte, c'est-à-dire à l'aide de questionnaires distribués à 27 enseignants et enseignantes et 488 élèves, l'état des pratiques et des compétences actuelles au regard de ce cadre de référence.

« L'histoire est une représentation du passé qui est indissociable du processus qui l'a élaboré. » Ce rôle actif de l'historien l'amène à préciser le mode de pensée historique dont la spécificité est l'attitude. Ainsi, comprendre ce que signifie « faire de l'histoire », c'est prendre conscience de sa façon d'apprendre, de ses démarches pour construire les représentations du passé et de l'utilité de l'histoire. L'apprentissage sera alors lié à la quantité et à la qualité des expériences critiques et analytiques. Cette compréhension nous ramène à toute l'importance d'enseigner par la résolution de problèmes et de développer la métacognition.

De plus, cette compréhension exige, chez les enseignants et les enseignantes, un savoir sur le processus d'apprentissage : les principes et les interventions qui s'en dégagent, dans une démarche en trois temps, favoriseraient le développement de la compétence métacognitive. On peut supposer qu'un tel cadre d'intervention jouerait le même rôle dans un processus de formation continue.

La richesse de cette thèse tient également à ses indicateurs, qui permettent d'observer les pratiques et les élèves. Signalons-en quelques-uns qui sont révélateurs des exigences que pose l'enseignement de l'histoire :

- l'intention explicite d'apprendre aux élèves à penser dans un contexte où ils ou elles contrôlent leur démarche métacognitive ;
- l'enseignement par la résolution de problèmes ;
- une pratique stratégique centrée sur la métacognition et les régulations.

L'analyse des données obtenues est fort révélatrice : les interventions actuelles sont peu productives, l'enseignement adapté a des répercussions positives sur le développement de la pensée historique, et on note une absence de corrélation entre l'expérience, la scolarité et l'ajustement du savoir conceptuel au regard du cadre de référence. Cette analyse révèle également que ce ne sont pas les conceptions des enseignants et des enseignantes qui ont des effets chez les élèves, mais plutôt ce qu'ils font réellement dans la classe. Cette dernière observation est une invitation pressante d'agir sur les façons de faire et d'actualiser ce cadre de référence dans la salle de classe. Cette thèse donne donc un élan à une formation continue chargée de faire avancer l'enseignant ou l'enseignante dans sa compétence pour ce qui est de guider les élèves au regard des orientations du nouveau curriculum.

Suzanne Jacob

BÉLAIR, LOUISE M. **L'ÉVALUATION DANS L'ÉCOLE. NOUVELLES PRATIQUES**, PARIS, ESF EDITEUR, 1999, 125 PAGES.

La réforme du curriculum en cours au Québec entraîne la nécessité d'adopter de nouvelles pratiques en ce qui concerne l'évaluation. Quelles nouvelles pratiques? Dans cet ouvrage qui arrive à point, Louise M. Bélair propose une évaluation authentique dans laquelle l'élève est un acteur important du début à la fin du processus.

En effet, après avoir, dans le premier chapitre, amené le lecteur à analyser sa conception de l'apprentissage et à jeter un regard sur ses gestes d'évaluateur, l'auteure l'invite à faire place aux élèves: « *Pour réaliser une évaluation sommative juste et équitable, il faut dès lors que les enseignantes et les enseignants osent ouvrir la porte du lieu sacré qu'est la tâche d'enseignement pour laisser entrer les acteurs principaux que sont les élèves. Il faut également oser prendre des risques, accepter la négociation et, au pire, la confrontation, faire le deuil du pouvoir trop longtemps abusif et surtout, accepter que l'évaluation soit d'abord au service de l'apprentissage des élèves* » (p. 30).

Le deuxième chapitre est donc consacré à l'établissement d'une « relation d'évaluation » entre l'enseignant et l'élève faite de communication, de coopération, de collaboration et d'autoévaluation. Cette « relation d'évaluation » s'enracine, bien sûr, dans l'ensemble de la pratique pédagogique qui doit elle-même donner du pouvoir aux élèves. C'est pourquoi l'auteure fait référence tout au long de ce chapitre aux connaissances actuelles en matière d'apprentissage coopératif, d'enseignement stratégique, d'intelligences multiples et de métacognition.

Le troisième chapitre porte sur le portfolio ou plus précisément sur le dossier progressif d'apprentissage et d'évaluation. Louise M. Bélair s'attarde à la mise en œuvre de ce dossier progressif sans négliger les résistances qu'il peut susciter autant chez les élèves que chez le personnel enseignant et les parents.

En conclusion, l'auteur s'intéresse au changement que de nouvelles pratiques d'évaluation supposent dans l'école. Elle n'ignore pas que ce changement ne peut advenir que grâce à un processus de réflexion et de formation entrepris dans chaque école, mais aussi dans les établissements de formation des enseignants. Comme bon nombre d'ouvrages publiés dans la collection *Enjeux et pratiques pédagogiques*, celui-ci contient beaucoup d'exemples et des outils qui non seulement concrétisent les propos de l'auteure mais permettent à ceux et à celles qui le souhaitent de tenter quelques expériences.

Luce Brossard

ZAKHARTCHOUK, JEAN-MICHEL. **L'ENSEIGNANT, UN PASSEUR CULTUREL**, PARIS, ESF ÉDITEUR, 1999, 126 PAGES.

Il faut situer ce livre dans le débat qui oppose les savants aux pédagogues, les premiers arguant que la science et les grandes œuvres s'imposent d'elles-mêmes pour peu qu'on les fasse connaître aux élèves, les seconds affirmant que sans une approche pédagogique appropriée, une grande partie des élèves rejettent un contenu qui leur semble sans intérêt et sans utilité. Ce débat, présent mais plutôt modéré sur la scène québécoise, est très virulent en France où des intellectuels connus n'hésitent pas à attaquer nommément des pédagogues non moins renommés.

L'auteur, enseignant et rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, agacé par cette opposition sans cesse entretenue, examine avec lucidité et sans complaisance le travail que l'enseignant ou l'enseignante peut accomplir pour jouer son rôle de « passeur culturel » et permettre aux élèves d'avoir accès au patrimoine de l'humanité.

Tout d'abord, il convient de s'entendre sur une certaine conception de la culture. C'est pourquoi la première partie de l'ouvrage est consacrée à définir le terme, à distinguer ce qui est culturel de ce qui ne l'est pas, à cerner les différentes composantes de la culture. Comme on pouvait s'y attendre, l'auteur en arrive à découvrir un champ très vaste sur lequel il est possible de jeter un regard culturel et à convenir qu'il faudra accepter un certain flou dans la délimitation de ce qui est culturel et de ce qui ne l'est pas.

La réflexion de l'auteur est particulièrement stimulante lorsque, dans la seconde partie de l'ouvrage, elle porte sur la façon dont on peut jouer le rôle de « passeur culturel ». En bon pédagogue, Jean-Michel Zakhartchouk opte pour la mise en œuvre d'approches qui rendent la culture attirante pour les jeunes, qui partent de ce que sont les jeunes pour leur permettre de s'en éloigner, qui préfèrent les questions aux réponses, qui favorisent la création plus que la reproduction, qui rendent la culture vivante en classe. Les nombreux exemples donnés par l'auteur ne manqueront pas d'inspirer les enseignants et les enseignantes à la recherche de façons de faire réalistes.

Lorsqu'on s'intéresse à la façon dont on joue le rôle de « passeur culturel », on ne peut éviter la question de la formation des enseignants. Sur ce chapitre, l'auteur propose « trois grandes directions:

- un travail sur le *rapport personnel à la culture* de chaque enseignant ou futur enseignant [...];
- *une intégration de la réflexion sur la culture* dans toute formation disciplinaire;
- la mise en place d'*une articulation entre apprentissage de techniques pédagogiques et formation culturelle* » (p. 112).

En terminant, Jean-Michel Zakhartchouk revient sur l'inévitable recours à la pédagogie pour jouer avec efficacité le rôle de « passeur culturel ». Sont certainement convaincus de cette nécessité tous ceux et toutes celles qui travaillent avec des jeunes et qui déploient quotidiennement toutes leurs ruses de pédagogue pour faire entrer le plus grand nombre dans le « Grand Débat », selon l'expression de Neil Postman.

Luce Brossard

GUILLOTTE, ALAIN. **VIOLENCE ET ÉDUCATION**, PARIS, PUF, 1999, 238 P. COLL. ÉDUCATION ET FORMATION.

Ce livre a l'immense qualité de bien faire le pont entre l'analyse et la pratique. À l'analyse, la violence en milieu scolaire a des racines et des raisons beaucoup plus interactives que la plupart des gens ne le croient spontanément. La violence comme crise, moment de vérité aussi, d'une communication tendue et dysfonctionnelle... L'initiation à la « thèse intersubjectiviste de l'interaction » vaut en elle-même le détour, en particulier du fait de thèses attributives qu'elle aide à écarter. Rien de plus faux, en effet, que de placer la cause de la violence dans la « nature » ou le caractère de l'autre.

L'analyse psychologique de l'émergence de la violence conduit au repérage éducatif de modes de sortie de la violence comme processus interactif. C'est ici en particulier que l'auteur étend sa recherche à l'univers des déterminants institutionnels de l'école: rôles, règlements, mentalités. Il cerne les limites d'un référentiel légaliste et développe les assises d'une intervention éducative ni autodéfensive ni foncièrement autoritaire. Il pose enfin d'excellentes hypothèses de travail pour une équipe éducative qui voudrait se donner une formation conduisant à un style cohérent d'intervention éducative face à la violence.

Arthur Marsolais

SNYDERS, GEORGES, **LA MUSIQUE COMME JOIE À L'ÉCOLE**, PARIS ET MONTRÉAL, L'HARMATTAN, 1999

La présence de la musique dans l'éducation de base commune est certainement l'élément par excellence qui rend ridicule la prétention de concentrer l'école sur des « apprentissages essentiels », sans lesquels on va droit au chômage! L'éducation musicale est aussi le lieu par excellence pour tester la capacité de faire le pont et le passage de la culture première apportée à l'école par les élèves vers une culture seconde que l'école est à même de leur fournir. Quiconque espère que l'école ne soit pas un désert culturel aura beaucoup d'agrément à lire Snyders, et y trouvera une foule d'idées pratiques. « Méthodes actives et créativité », « L'accès aux œuvres », « Fonder ou non l'enseignement sur la beauté », « La non-directivité nous guette », « De quoi est libéré l'enfant «libre»? »: l'auteur va droit au fait. Et il tire des corollaires qui font réfléchir à toute l'éducation scolaire, à partir de: « l'enseignement de la musique devenant exemplaire pour une réflexion sur la pédagogie et les relations pédagogiques [...], pour une réflexion sur les dons [...], pour une réflexion sur la culture, la joie culturelle présente. »

Arthur Marsolais

histoire de rire

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les «bons» mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à: *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Toute une parlotte

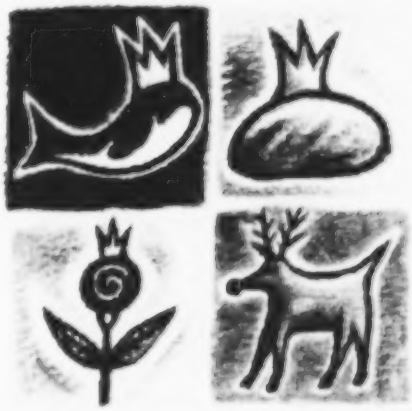
Après une leçon sur la communication, je pose la question suivante à ma classe :

Qu'est-ce que communiquer?

Aményo, l'un de mes élèves, lève le doigt avec fierté et dit :

Se communiquer, c'est se faire comprendre à l'aide d'un parlement!

Victor Kouassi



Un règne coloré

J'étais en train de donner un cours de sciences de la nature à mes jeunes élèves. Je leur expliquais qu'il existait trois règnes : le règne animal, végétal et minéral. Jonathan, 8 ans, lève sa main et me dit : *J'en connais un autre moi!* Je lui demande lequel? Il s'empresse de répondre : *Le petit renne au nez rouge!*

Dany Rioux

❑ **Abonnement** — ❑ **changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop. : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23.00 $**	**42.00 $**
Canada (autres provinces)	**22.50 $**	**39.00 $**
Autres pays	**24.00 $**	**45.00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro : _____

Date expiration : _____

Signature : _____

Adresser à : *Les projets Benoit et Romero*
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel : pbr@mlink.net